



O agir profissional do Assistente Social: um estudo de caso num agrupamento de escolas TEIP

Joana Alexandra Marques Gomes

Dissertação apresentada para a obtenção do grau Mestre
em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de
Exclusão Social, pelo Instituto de Superior de Serviço Social do
Porto sob orientação da Professora Dra. Berta Granja

Dezembro 2015



O agir profissional do Assistente Social: um estudo de caso num agrupamento de escolas TEIP

Joana Alexandra Marques Gomes

Dissertação apresentada para a obtenção do grau Mestre
em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de
Exclusão Social, pelo Instituto de Superior de Serviço Social do
Porto sob orientação da Professora Dra. Berta Granja

Dezembro 2015

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível devido ao contributo valioso de algumas pessoas, que de várias formas colaboraram para a materialização do mesmo.

Obrigada em especial a todos os alunos e famílias que participaram em todo o processo e permitiram que este trabalho fosse concretizado.

De uma forma especial agradeço à vice-diretora do agrupamento de escolas pela total disponibilidade e ajuda por permitir que o trabalho desenvolvido fosse objeto do presente estudo.

A todos os meus colegas de equipa, a todos os que me concederam as entrevistas e a todos que trabalham comigo direta e indiretamente.

À professora Doutora Berta Granja, minha orientadora sempre disponível, que me incentivou para este desafio sobretudo nos momentos de maiores hesitações, desânimo.

Resumo

A presente dissertação resulta de uma reflexão crítica sobre a prática profissional dos assistentes sociais num Agrupamento de Escolas TEIP.

Pretende-se descrever, problematizar e analisar criticamente o exercício profissional junto de alunos do ensino básico e secundário, das suas famílias, contexto escolar e comunitário, bem como a política social em que se inscreve, dirigida para o processo educativo num TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e sua articulação com os outros actores profissionais da escola, docentes e não docentes, bem como com a equipa multidisciplinar afeta ao TEIP. De acordo com o plano de melhoria do agrupamento de escolas, os objetivos a atingir são: a diminuição do abandono e absentismo escolar, e a melhoria dos resultados escolares essencialmente junto de crianças e famílias de cultura cigana, grupo étnico representativo do contexto sócio geográfico do Agrupamento de Escolas.

Apresentam-se os problemas identificados e os respetivos processos de trabalho do serviço social para enfrentar esses problemas, que se desenvolvem no centro das relações que se tecem no contexto escolar e comunitário, nomeadamente na sua relação com os alunos e alunas, direção, corpo docente e não docente do agrupamento, com a equipa multidisciplinar do TEIP, com as famílias, com os parceiros e com os agentes políticos locais.

São apresentados os resultados da intervenção social realizada no contexto escolar para as crianças deste grupo étnico, bem como as mudanças institucionais e alterações nas representações, disposições relativamente ao processo educativo, nas condições objectivas de vida e ligação à escola na comunidade cigana e não cigana que resultaram do trabalho de mediação e sua articulação com outros sistemas sociais.

Por fim, também se abordará de forma conclusiva quais, os desafios que se colocam aos profissionais de serviço social nos contextos escolares com as mesmas características.

Palavras-chave: ciganos, exclusão social, absentismo/abandono escolar

Abstract

This dissertation is the result of a critical reflection on the professional practice of social workers in TEIP Schools Group.

It is intended to describe, discuss and analyze the professional practice for students of primary, preparatory and secondary education, their families, school and community context, as well as social policy which is part, directed to the educational process in TEIP (Educational Territory of Priority) and its links with other professionals actors in the school teachers and staff, as well as the multidisciplinary team to the affected TEIP. According to the improvement plan of the school Group, the goals to be achieved are: reducing abandonment and school absenteeism, and the improvement of school results essentially with children and families of gypsy culture, representative ethnic group of social and geographical context of the School Group from the county.

The problems identified and their social service work processes are presented to address these problems that develop in the middle of the relationships that are woven in the school and community context, particularly in this relationship with the boys and girls, direction, teaching and non-teaching group, with the multidisciplinary team of TEIP, with families, with partners and with local politicians.

The results of social intervention carried out in the school context for children of this ethnic group are presented, as well as institutional shifts, and changes in representations, measures concerning the educational process, the objective conditions of life and connection to the school in gypsy and non-gypsy community that resulted from mediation work and its relationship with other social systems.

Finally, it will also address conclusively what challenges faced by social service professionals in school contexts with the same characteristics.

Key words: Gypsy, social exclusion, absenteeism/school abandonment

Résumé

Cette thèse est le fruit d'une réflexion critique sur la pratique professionnelle des travailleurs sociaux dans un Group d'Écoles TEIP.

Elle vise à décrire, discuter et analyser de façon critique la pratique professionnelle pour les élèves de l'enseignement primaire, préparatoire et secondaire, de leurs familles, l'environnement scolaire et communautaire ainsi que la politique sociale dans cette partie, dirigée vers le processus éducatif dans TEIP(Territoire Éducatif d'Intervention Prioritaire) et ses liens avec d'autres acteurs professionnels dans les enseignants et le personnel, ainsi que l'équipe multidisciplinaire de la TEIP touchés.

Selon l'amélioration du plan du Group scolaire, les objectifs à atteindre sont les suivants: la réduction de l'abandon et l'absentéisme scolaire, et une meilleure réussite scolaire essentiellement avec des enfants et des familles d'culture gitane, groupe ethnique représentant du context social et géographique du groupe scolaire du comté.

Les problèmes identifiés et leurs processus de travail des services sociaux sont présents pour répondre à ces problèmes qui se développent dans centre des relations qui se tissent dans le contexte de l'école et de la communauté, en particulier dans ses relations avec les garçons et les filles, la direction, les professeurs et le personnel du Groupe, avec l'équipe multidisciplinaire du TEIP, avec les familles, avec ses partenaires et avec les politiciens locaux.

Les resultants de l'intervention sociale menée dans le cadre de l'école pour les enfants de ce groupe ethnique sont présents, ainsi que les modifications institutionnels, et les changements dans les représentations, des mesures concernant le processus éducatif, les conditions objectives de la vie et de la connexion à l'école dans la communauté gitane et non-gitane qui a résulté de travail de médiation et de sa relation avec d'autres systèmes sociaux.

Enfin, il sera également abordé de façon concluante ce défi rencontré par les professionnels des services sociaux dans des contextes scolaires avec les mêmes caractéristiques.

Mots-clés: Gitans, exclusion sociale, absentéisme/abandon scolaire

Índice	vii
Índice de quadros e figuras	ix
Índice de apêndices	x
Índice de anexos	xi
Índice de siglas e abreviaturas	xii
Introdução	1
Capítulo 1- Contextualização conceptual da problemática em estudo	4
1.1- O concelho pertencente à zona Norte, Distrito de Braga	4
1.2- O Agrupamento de Escolas TEIP	6
1.3- O projeto TEIP	10
1.4- Objeto de intervenção do Assistente Social no Agrupamento de Escolas TEIP	13
Capítulo 2 – A Metodologia	19
2.1- A seleção da amostra e procedimentos de recolha de dados	20
2.1.1- Análise documental	20
2.1.2 – Observação participante	21
2.1.3 – Entrevista semiestruturada	21
2.1.4 – Método de estudo de casos	23
2.2.- Tratamento dos dados	24
2.3- Análise dos dados	25
Capítulo 3- A escola como espaço de inclusão/exclusão social	31
3.1- Origem do povo cigano	31
3.1.1 – Modos de vida	32
3.1.2- A escola	40
3.2- O papel do Serviço Social para a promoção da Educação	49
Capítulo 4 – Um modelo de intervenção social escolar no Agrupamento de Escolas TEIP	56
4.1.- O processo de sinalização, intervenção e acompanhamento de alunos	56
4.1.1- O pedido de acompanhamento social pelo professor	57
4.1.2- O diagnóstico	58
4.1.3- A intervenção	61
4.1.4- A avaliação	64

4.1.5- Arquivamento do processo	65
4.2- O trabalho em equipa técnica	66
4.2.1 – O trabalho com os professores	68
4.2.2 – O trabalho com a direção	69
4.3- A articulação com os parceiros sociais e locais	70
Considerações finais	74
Bibliografia	79
Apêndices	99
Anexos	144

Índice de quadros e figuras

Quadro 1	Total da distribuição dos alunos do agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015	7
Quadro 2	Total do pessoal docente do agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015	7
Quadro 3	Total do pessoal não docente agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015	8
Quadro 4	Nº de Alunos de cultura cigana no agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015	9
Quadro 5	Eixos e ações do projeto TEIP do no agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015	12
Quadro 6	Taxa de abandono contínuo/abandono intermitente, insucesso/sucesso escolar nos anos letivos de 2008 a 2015	14
Quadro 7	Nº de alunos sinalizados para a assistente social no agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015	16
Quadro 8	Nº de alunos acompanhados pela assistente social do agrupamento de escolas ao longo do projeto TEIP	16
Quadro 9	Nº de alunos acompanhados e suas problemáticas pela assistente social do agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015	17
Quadro 10	Nº de alunos de cultura cigana, por ciclo e género acompanhados pela assistente social do agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015	18
Quadro 11	Documentos recolhidos e analisados	20
Quadro 12	Codificação dos intervenientes e respetivas falas	25
Quadro 13	Temas, categorias e subcategorias das entrevistas	25
Quadro 14	Algumas particularidades face às idades das crianças e suas funções	33
Quadro 15	Processos de socialização em confronto	36
Figura 1	O ambiente escolar multicultural	42
Figura 2	Modelo de intervenção no agrupamento de escolas	57

Índice de apêndices

Apêndice A	Guião de entrevistas aos inquiridos	100
Apêndice B	Transcrição da entrevista 1, à subdiretora do agrupamento de escolas	102
Apêndice C	Transcrição da entrevista 2, ao coordenador TEIP do agrupamento de escolas	106
Apêndice D	Transcrição da entrevista 3, ao psicólogo do agrupamento de escolas	112
Apêndice E	Transcrição da entrevista 4, à animadora sociocultural do agrupamento de escolas	114
Apêndice F	Transcrição da entrevista 5, à professora coordenadora da EB1 de Serzedelo do agrupamento de escolas	116
Apêndice G	Transcrição da entrevista 6, ao técnico do serviço de atendimento e acompanhamento social da área de residência do agrupamento de escolas	118
Apêndice H	Transcrição da entrevista 7, à presidente da comissão de proteção de crianças e jovens em risco do concelho.	120
Apêndice I	Transcrição da entrevista 8, ao vereador da educação, conhecimento e empreendedorismo do município	126
Apêndice J	Análise das entrevistas	132
Apêndice K	Matriz de categorização das entrevistas	141

Índice de Anexos

Anexo 1	Ficha de sinalização de alunos do agrupamento de escolas para a equipa técnica	146
Anexo 2	Processo individual do aluno- Serviço Social	149
Anexo 3	Plano de intervenção da equipa de 1ª linha	154
Anexo 4	Pedido de autorização para acompanhamento de alunos pela equipa dos técnicos especializados	157

Siglas

CEF- Curso de educação e formação

CPCJ- Comissão de proteção de criança e jovens em risco

EFA- Cursos de Educação e Formação de Adultos

PIEF- Programa Integrado de Educação e formação

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

RSI- Rendimento Social de Inserção

SAAS- Serviço de atendimento e acompanhamento social

VOC- Cursos vocacionais

Abreviaturas

ME- Ministério da Educação

Introdução

O trabalho aqui apresentado surge da necessidade de dar a conhecer a minha experiência profissional como assistente social num agrupamento de escolas TEIP-território educativo de intervenção prioritária, num concelho do Norte distrito de Braga.

Pretende-se refletir sobre o papel do assistente social escolar, no processo de intervenção social com os alunos de cultura cigana bem como, o seu modo de atuação com os agentes educativos e parceiros locais. Para a sua concretização, esta tese de dissertação é fruto de uma prática profissional iniciada desde 2009 enquanto agrupamento TEIP.

Dada a não autorização de expor, o nome do agrupamento em estudo e a sua localização por questões internas à direção, nesse sentido, não foi reportada qualquer autorização à direção geral da educação. E será apenas referenciado o nome do agrupamento de escolas em estudo, como o agrupamento de escolas de Louredo.

Assim, importa-nos primeiramente compreender que o aparecimento de grupos minoritários, resultantes da constante mudança social/imigração tem confrontado cada vez mais a sociedade em os integrar. Não só, a sociedade tem passado por inúmeras mudanças sociais, também a educação. Neste sentido, a escola é um lugar de encontro, entre a aprendizagem, a diversidade e a compreensão do “outro”. A perceção do “outro” como ser diferente, mas igual corresponde à descoberta da própria alteridade.

Esta etnia presente em Portugal desde o séc-XVI (Costa, 2011) e (Fraser, 1997), que mantém uma cultura étnica forte que coabita com situações de exclusão social em dimensões múltiplas, com estratégias de sobrevivência consolidadas (Montenegro, 2003) e construídas numa carreira de assistidos (Paugam, 2003), num contexto socioeconómico marcado por preconceito, isolamento do grupo em guetos territoriais, nomeadamente as dissonâncias entre os percursos escolares (Montenegro, 1999, 2003), (Liégois, 1989,2002).

Focalizaremos na prática do assistente social na escola, ao abordar os procedimentos, metodologias, que utiliza na sua intervenção com alunos e famílias, com a equipa técnica, com os professores, direção, parceiros locais.

Como ponto de partida para esta investigação, estabeleceram-se as seguintes questões:

- Como interage o assistente social com as famílias e alunos de cultura cigana?
- Como trabalha em rede com os parceiros locais?
- Qual o impacto da intervenção social, nos resultados escolares e na redução do abandono/absentismo escolar?

Como objetivo geral:

- Identificar e estruturar as práticas do assistente social num agrupamento de escolas TEIP.

Para os objetivos específicos definiram-se:

- Qual o processo desenvolvido entre o assistente social e os alunos de cultura cigana, famílias e pelos parceiros locais?
- Quais os procedimentos de atuação do assistente social escolar?
- Interpretar os desafios e respostas que facilitam o processo de escolarização dos alunos de cultura cigana.

Foi na congregação destes objetivos que se pensou e estruturou este estudo-**O agir profissional do Assistente Social: um estudo de caso num agrupamento de escolas TEIP**. Os capítulos que esta dissertação integra, são fruto de uma prática profissional de cerca de 6 anos com uma reflexão teórica e uma análise da investigação qualitativa.

O capítulo 1 pretende explicitar o foco de investigação desta dissertação, o que vou apresentar neste trabalho resulta de uma prática profissional num agrupamento de escolas TEIP, contextualizando o agrupamento, a intervenção social que desenvolve, atendo também à especificidade do concelho a que pertence.

O capítulo II é dedicado à apresentação do modelo de análise e à fundamentação da metodologia de investigação, onde são apresentados o universo deste estudo, a amostra, as técnicas de recolha de dados selecionados. Foram realizadas entrevistas a oito pessoas que trabalham diretamente com o serviço social escolar, no sentido de, contribuir para os processos de trabalho desenvolvidos.

No capítulo III, aborda-se o campo de atuação do assistente social escolar e em que medida promove a educação, para no capítulo 4, demonstrar como desenvolve o seu modelo de intervenção social junto dos alunos e famílias, comunidade educativas e no nível meso, com os parceiros locais.

Por último, são apresentadas as conclusões desta dissertação com principal incidência no trabalho com os alunos de cultura cigana, pretendendo-se contribuir para uma reflexão do trabalho diário e dar visibilidade à “existência” do assistente social na escola.

Capítulo 1 – Contextualização conceptual da problemática em estudo

1.1-O concelho pertencente à zona Norte, distrito de Braga

O concelho em estudo localiza-se num dos vértices do polígono que delimita a conturbação policentrada do Ave, constituindo uma das centralidades mais bem firmadas. Situada numa posição estratégica, em virtude de articular várias zonas de influência, *“tem tido um crescimento demográfico acentuado, acompanhado por uma forte industrialização”*. (carta educativa, 2010).

A forte industrialização, nomeadamente do sector têxtil e vestuário, contribuiu para que um grande número de pessoas fixasse a residência no concelho. Nos últimos anos, fruto de uma excelente localização geográfica, com estruturas de transportes eficientes e uma qualidade de vida muito atraente face à região onde se insere, o concelho viu a sua população continuar a crescer, a uma taxa média de cerca de 1% ao ano, perspetiva que continuará por mais duas a três décadas.

A população do concelho e segundo o último censo de 2011 registava 133 832 habitantes, sendo que 90% da população residente tem idade inferior a 65 anos, destacando-se 34,36% de jovens até aos 24 anos. (*Plano de desenvolvimento social 2015-2020*). Na sua constituição estão na base 49 freguesias, das quais resultantes em 2013, em 23 Uniões de Junta de Freguesia.

Até à idade dos 40 anos 65% da população tem habilitação superior ao 9º ano. No grupo etário dos 18 anos aos 25 anos, mais de 75% da população tem habilitações superiores ao 3º ciclo, dos quais se destacam médias entre os 32% e os 40% de frequência de ensino superior. A taxa de analfabetismo é de cerca de 4%, abaixo da média nacional de 5.23%. (Censos, 2011).

A população ativa empregada dividia-se em igual número de 49% entre o setor secundário e terciário. O setor primário ocupa uma fatia pouco significativa com mais pouco de 1%. Os principais setores de atividade que agregam um maior número de empregados são as indústrias transformadoras 49%, comércio por grosso a retalho 18% e o setor da construção 11.5%.

Quanto à situação do emprego dos habitantes do município, a maioria das ofertas enquadram-se no setor secundário. Estes dados corroboram com a questão das qualificações, pois é nestas áreas que se concentra o maior número de ativos com índices de qualificação menos levado. O concelho é hoje uma “ *terra significativamente desenvolvida e fortemente industrializada. Daí a força da sua indústria diversificada (...).acolhe a sede das maiores e melhores empresas do país em vários setores da indústria, como o têxtil, os pneus, vestuário, setor alimentar, construção de obras públicas*”. (Plataforma inter-institucional de educação e formação do concelho 2014).

Ao nível da oferta formativa, o ensino profissional foi aquele que maior número de ofertas proporcionou no ensino, com uma percentagem de 55.6%. É importante salientar que o município aposta fortemente neste tipo de ensino, porque dá resposta a alunos que não querem prosseguir os estudos, possibilitando uma especialização e entrada no mercado de trabalho mais cedo. “*que os cursos profissionais que é um dos preconceitos que temos vindo a combater mas que ainda existem de que, os cursos profissionais são fáceis, são para alunos mais fracos e que dentro dos cursos profissionais se não conseguem fazer este ou aquele módulo, esta ou aquela disciplina então ainda mais fracos são.. Não é facilitar as coisas ou desvalorizando as coisas. É olhando para cada um conforme aquilo que cada um é.*” (E8).

Esta realidade do ensino profissional tem permitido a integração de muitos jovens no mercado de trabalho. No ano letivo 2013-2014, dos 403 a frequentar cursos profissionais, 237 formandos conseguiram emprego nas suas áreas de estudo, 54 encontram-se numa situação de desemprego, e os restantes seguiram outras vias, nomeadamente o ensino superior OU emprego noutras áreas. (Plataforma inter-institucional de educação e formação do concelho 2014).

Na área da educação, o município tem uma preocupação constante para com os alunos do concelho e Suas famílias. Tem várias medidas, programas como a atribuição dos manuais escolares a todos os alunos do 1º ciclo, a atribuição de bolsas a alunos do ensino superior. Iniciou um programa de educação parental e posteriormente, a formação a técnicos e docentes de todos os agrupamentos de escolas para a sua implementação. No trabalho diário, com a divisão da educação é visível o trabalho de articulação para com a escola. No entanto, achamos pertinente referir que em todos os documentos consultados com referência à educação, percursos alternativos, inclusão social, integração, carência económica, a comunidade cigana é pouco referida, quando o concelho tem cerca de 1200 pessoas a residirem e a viver em habitações sociais

degradáveis, em acampamentos e os jovens com uma taxa de abandono que no nosso agrupamento ainda é preocupante. São questões importantes para reflexão e que neste trabalho serão abordadas num ponto seguinte.

1.2- O agrupamento de escolas TEIP

No início do projeto TEIP em 2009, o agrupamento de escolas Agrela (nome fictício) era constituído por 1150 alunos distribuídos por 5 jardins-de-infância, 7 escolas básicas e uma EB2/3 com 2º e 3º ciclo. Em 2012/2013, por força das políticas educativas, este agrupamento com 1150 alunos agregou-se à escola secundária de Fontelo (nome fictício) sediada no centro da cidade com cerca de 1200 alunos do 3º ciclo e secundário.

Desta fusão nasceu o agrupamento de escolas de Louredo com 2436 alunos. Esta nova unidade orgânica passou a ser constituída por uma escola com 3.º ciclo e secundário, por uma escola com 1º e 2º ciclo; por cinco escolas de 1º ciclo e por quatro jardins-de-infância. Existe uma outra escola pertencente agora à junta de freguesia, que foi reativada para as duas turmas PIEF- programa de integração de educação e formação.

Assim, várias alterações se deram também, ao nível da gestão. Todos os serviços administrativos do anterior agrupamento se deslocaram para a escola secundária, que ficou a sede deste mega agrupamento. Os técnicos especializados também viram alterado o seu ponto de referência, que passou a ser na escola secundária.

O corpo diretivo também sofreu mudanças, passando para a atual direção, dois dos cinco elementos do anterior agrupamento e três da escola secundária dos seis membros que detinham. A atual direção deste mega agrupamento é constituída por cinco elementos, um diretor, uma sub-diretora e três adjuntos da direção.

No ano letivo 2014-2015, o número total de alunos do agrupamento é de 2436 repartidos por diferentes ciclos da seguinte forma:

Quadro 1- Total da distribuição dos alunos do agrupamento de escolas no ano letivo 2014-2015

Alunos/ Ciclos	Nº de elementos
Educação pré-escolar	107
1º Ciclo	458
2º Ciclo	214
3º Ciclo	588
Secundário diurno e noturno	1069
Total:	2436

É de realçar a existência de outros percursos escolares nomeadamente, os cursos de educação e formação (CEF), vocacionais (VOC) e duas turmas do programa integrado de educação e formação (PIEF). O agrupamento aposta também, nos cursos de educação e formação de adultos (EFA) e ensino recorrente. Dá ainda respostas educativas diversificadas e diferenciadas a cerca de 73 alunos com necessidades educativas especiais, dos quais 15 são de currículo específico individual e 58 com adequações curriculares. No agrupamento existe ainda uma unidade de multideficiência a funcionar na escola EB1/2.

Quanto ao pessoal docente, o agrupamento tem 242 elementos compreendidos por professores e educadores de infância.

Quadro 2- Total do pessoal docente do agrupamento de escolas no ano letivo 2014-2015

Categoria Docentes	Nº de elementos
Pré-escolar	7
1º Ciclo	36
2º Ciclo	29
3º Ciclo e secundário	162
Educação especial	8
Total:	242

O pessoal não docente corresponde a 73 elementos, desde o pessoal administrativo, técnicos especializados ao abrigo do projeto TEIP e assistentes operacionais.

Quadro 3- Total do pessoal não docente do agrupamento de escolas no ano letivo 2014-2015

Categoria	Nº de elementos
Não docentes	
Assistentes técnicos	14
Assistentes operacionais	56
Técnicos Superiores	3
Total	73

“A diversidade sócio, económica e cultural que caracteriza os habitantes do concelho, reflete-se na heterogeneidade da população escolar do Agrupamento.” (Plano de desenvolvimento 2015-2020). Permanecem na escola uma heterogeneidade de alunos oriundos de famílias com níveis de escolaridade superior e uma situação socioeconómica estável, como também alunos de famílias com baixo nível de escolaridade e situações sociais e financeiras débeis, resultantes de baixos rendimentos e de desemprego. Um número significativo de alunos estrangeiros e outros de cultura cigana. Neste sentido, é *“aposta do Agrupamento conseguir o equilíbrio na educação de jovens com origens tão diferentes, de forma a garantir o sucesso dos melhores alunos mas também o sucesso de alunos com mais dificuldades de aprendizagem e muitas vezes segregados e desinteressados da escola.”* (Plano de melhoria do Agrupamento 2014-2015).

Atualmente este concelho *“sente com a situação de crise socioeconómica, registando-se um número considerável de famílias a viver de apoios sociais e outro no limiar da pobreza/sobrevivência”* (Plano de melhoria do Agrupamento 2014-2015). Esta conjuntura é bem visível pelas percentagens apresentadas na ação social escolar. Do total de alunos do agrupamento, 19,6 % beneficia de escalão A, e 23,9% do escalão B. Por outro lado, acresce a esta situação económico-social, a elevada percentagem de famílias de cultura cigana na proximidade das escolas do agrupamento. No ano letivo 2014/2015, a escola contava com cerca de 134 alunos de cultura cigana entre o jardim-de-infância e o secundário, representando cerca de 5.7% da população escolar.

Quadro 4- N° de alunos de cultura cigana no agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015

Alunos / Ciclos	N° de elementos
Pré-escolar	15
1º Ciclo	72
2º Ciclo	11
3º Ciclo	3
Secundário	1
Outros percursos: PIEF	32
Total:	134

Tal como em anos anteriores, o investimento na integração dos alunos de cultura cigana é um objetivo prioritário, tendo sido já atingidos alguns dos objetivos propostos no início do projeto TEIP, como a abertura de uma escola básica e um jardim-de-infância para dar resposta à escolarização de alunos de cultura cigana de um acampamento nas proximidades da escola. É contínua prioridade *“o combate ao abandono e falta de assiduidade (objetivo atingível apenas quando o abandono for igual a zero), a diminuição do insucesso escolar, a promoção do sucesso escolar, a valorização da escola e, por último, a melhoria da qualidade dos resultados escolares, quer relativamente à avaliação interna quer externa”*.(Plano de melhoria do Agrupamento 2015-2016). No entanto, outras questões se colocam no trabalho diário com esta comunidade, uma vez que estando na escola, frequentando-a, *“juntam-se agora novas premissas de intervenção, relacionadas com a qualidade das aprendizagens e a frequência sustentada da escola pelos alunos ciganos. Numa perspetiva um pouco mais ambiciosa, coloca-se a preocupação do alargamento do número de anos de frequência escolar”* (Plano de melhoria do Agrupamento 2015-2016).

É visível no agrupamento a presença maior de alunos de cultura cigana no 2º e 3º ciclo, mas ainda há um longo percurso na transição dos alunos para estes ciclos e para o secundário, não obstante de que, o sucesso das aprendizagens não seja visto somente na transição de ano mas na qualidade das aprendizagens, com projetos educativos que apelem e respeitem a multiculturalidade.

1.3-O projeto TEIP

O programa TEIP é uma medida governamental no âmbito das políticas públicas de educação. São direcionadas para escolas “*que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam*”. (www.dge.mec.pt/teip). Visa promover uma discriminação positiva contemplando as escolas com instrumentos e recursos “*que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos*”. (Despacho Normativo nº 55/2008).

A título de compreensão histórica desta medida, ela surge no ano letivo de 1996/1997, através do despacho 147- B/ME/96, de 1 de agosto. Tem como objetivo impulsionar “*o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um*”. “*É a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar)*” (Costa, Sousa e Mendes, 2000:83).

No ano letivo 2008-2009 é relançado com a designação de TEIP2 ou de segunda geração através do despacho normativo nº 55/2008, que vem dar a possibilidade das escolas se candidatarem para a obtenção de mais recursos, ao nível da contratação de técnicos especializados, professores de apoio, mas também ao nível orçamental para o financiamento de atividades e projetos. A criação do programa assenta portanto, “*numa clara afirmação de uma dupla função da escola, por um lado, como entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário*”. (idem:84).

Esta medida de política educativa foi sendo aprovada anualmente pela tutela até que surge o TEIP3, que se desenvolve a partir do ano letivo de 2012-2013 e que veio possibilitar a operacionalização dos designados projetos de melhoria, às quais as metas a atingir podem ser discutidas e melhoradas numa articulação com a DGAE (direção geral de administração escolar) ao longo do ano letivo. “*Deve materializar -se na apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria, visando, sem prejuízo da*

autonomia das escolas que os integram (...)os contratos de autonomia, nas situações em que existem evidências de resultados e boas práticas consolidadas que favoreçam a concessão de apoios orientados para um maior grau de autonomia da escola”. (plano de melhoria do agrupamento de escolas 2015-2016).

Por exemplo, é a partir do ano 2013 que se começa a discutir a integração dos alunos do secundário e dos alunos do PIEF- percurso integrado de educação e formação, na autorização e contabilização para acompanhamento pelos técnicos especializados, nomeadamente a assistente social, o psicólogo e a animadora sociocultural. Também veio dar a oportunidade das escolas se poderem candidatar a outra medida de política educacional, os contratos de autonomia. Estes possibilitam a contratação de mais um técnico especializado, mas no agrupamento em estudo tal não aconteceu, por decisão da direção.

Mais do que fazer uma descrição histórica da implantação desta política educativa e teorizar as suas virtudes e limitações, importa sim, salientar que é através dela que os técnicos são colocados nas escolas.

Com a integração no programa TEIP, passa a existir um apoio especial do ministério da educação e do programa operacional potencial humanos (POPH) na construção de um projeto sustentável *“que permita lidar com as dificuldades decorrentes das características sociais e culturais da comunidade anteriormente referida”*. (www.dge.mec.pt/teip).

Por exemplo, é concedida maior autonomia na contratação de professores e técnicos para trabalharem diretamente em áreas de dificuldade dos alunos, nos domínios cognitivo, afetivo, social, psicomotor. *“Também passa a existir um maior apoio financeiro para ações de sensibilização e esclarecimento para professores, assistentes operacionais e encarregados de educação. Finalmente destaca-se o apoio das entidades referidas no sentido de, se desencadearem mecanismos de autoconhecimento da organização, que facilitem o diagnóstico e a procura de soluções cada vez mais esclarecidas e eficazes”* (E2).

Para a operacionalização do projeto TEIP, são pensadas e definidas as suas ações em conjunto pela equipa multidisciplinar, pelo coordenador TEIP, direção nas diversas reuniões ao longo do ano letivo. Outra base de recolha de informação são as reuniões de final de período, com os docentes, não docentes no sentido de, perceber por exemplo, aspetos que possam estar implicados com o bom funcionamento da escola nas suas práticas e que se repercutem no sucesso dos alunos. Nesta fase de consolidação das

ações TEIP, a direção está sempre em contacto com a direção geral da educação, na conformidade das medidas com a tipologia que os fundos comunitários nos impõem. Ou seja, as ações surgem com base nas orientações que a tutela nos transmite, não são totalmente desenhadas por este agrupamento de escolas.

Relativamente às ações contempladas no projeto TEIP, elas estão integradas no plano de melhoria do agrupamento. É um documento orientador da política interna escolar, que se insere em quatro eixos de intervenção, os quais assentam em 13 ações que definem os objetivos e metas a atingir.

Quadro 5- Eixos e ações do projeto TEIP do Agrupamento de Escolas 2014-2015

Eixos	Ações	Objetivo(s)
Eixo1- Melhoria do ensino e das aprendizagens	Assessorias Grupos de Homogeneidade Relativa Pedagogias diferenciadas em Planos de turma ativos Espaços diversificados de aprendizagem	Promoção do sucesso e apoio á melhoria das aprendizagens Responsável da ação: membro da direção e coordenadores de ciclo
Eixo 2-Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina	Tutorias Gabinete do aluno Sinalização, intervenção e acompanhamento de alunos (serviço de psicologia e serviço social) Animação de recreios e tempos livres (animadora sociocultural)	Criar um clima de respeito e cooperação entre os alunos durante os intervalos Reduzir os conflitos Diminuir substancialmente o absentismo escolar, bem como eliminar o abandono escolar Responsável da ação: assistente social, psicólogo, coordenador do gabinete do aluno e das tutorias
Eixo 3- Gestão e Organização	Articulação/ supervisão pedagógica Monitorização e avaliação	Aperfeiçoar as práticas de articulação curricular horizontal e vertical Responsável da ação: coordenador TEIP e membro da direção
Eixo 4- Relação Escola-Família Comunidade e Parcerias	Construção de pontes entre a escola, alunos e famílias Sensibilização/ esclarecimento de docentes e não docentes Programa de orientação escolar	Promover a participação dos membros da comunidade educativa Promover a inovação pedagógica e tecnologia como catalisador de aprendizagens e conhecimento. Responsável da ação: assistente social e psicólogo

Acrescenta-se que a equipa de técnicos especializados é constituída anualmente, de acordo com as áreas consideradas prioritárias no projeto. Quando o projeto iniciou, no ano letivo de 2009/2010, foram alocados 6 técnicos especializados, um psicólogo, uma assistente social, três animadores socioculturais e uma educadora social. Neste momento, no ano letivo 2014-2015, é aberta vaga para um psicólogo, uma assistente social e uma animadora sociocultural. Esta decisão é fruto da análise que a direção geral

da educação faz anualmente aos resultados escolares obtidos, de acordo com as metas estabelecidas e consequentemente com o orçamento disponível pelo ministério.

“Os projetos TEIP, independentemente das dificuldades e falhas, trouxeram essa compensação às escolas: a possibilidade de, por um lado, substituir (ainda que temporariamente) agentes educativos tradicionais por técnicos especializados (por se reconhecer que a tipologia de necessidades daquela comunidade ou a dimensão dos seus problemas assim o exigia); e, por outro, o dever de substituir a narrativa do senso comum, preconceituosa ou pouco científica relativamente às dimensões de intervenção social, fossem elas de carácter mais étnico ou socioeconómico”. (E3).

É importante neste processo de implementação do projeto TEIP, o trabalho em rede, base do agir do assistente social que está particularmente vocacionado para tal, ao ser ele a promover a articulação interinstitucional e a estabelecer parcerias com todos os intervenientes locais. O assistente social assume assim, um papel privilegiado nesta teia de relações em que se move. *“Desenvolve no quadro do projeto educativo de escola (...) as funções inerentes à sua especialidade, no seio do apoio socioeducativo, competindo-lhe designadamente: colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito dos apoios socioeducativos; promover as ações comunitárias destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo sistemático; desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais, encarregados de educação, e da comunidade em geral”.* (decreto lei nº 184/2004 de 29 de julho).

1.4-Objeto de intervenção do Assistente Social no agrupamento de escolas TEIP

A intervenção social no agrupamento desde o ano letivo 2009/2010, ao abrigo do projeto TEIP tem sido direcionada essencialmente para as questões do abandono/absentismo escolar. Esta problemática tem sido identificada até à agregação com a escola secundária, somente nos alunos de cultura cigana. No ano letivo 2013/2014 com as diversas mudanças pela junção das duas escolas, como também pela escolaridade obrigatória dos 12 anos, tem-se verificado outros alunos neste processo de absentismo. No entanto, a maior taxa ainda persiste nos alunos de cultura cigana.

Antes do período de 2007, o agrupamento não tinha técnico de serviço social ou de outra área, disponibilizado pelo ministério da educação. Toda a intervenção social e ao nível da psicologia eram realizadas pelos técnicos do município, que se deslocavam ao agrupamento para as situações mais urgentes. Segundo informação de elementos da

anterior direção do agrupamento de Agrela, as situações mais sinalizadas eram a nível da psicologia. Os casos mais graves da área social eram reportados diretamente à segurança social local ou à comissão de proteção de crianças e jovens em risco.

A partir de 2007, o município contratou uma técnica de serviço social para um período de 15 horas semanais para uma escola básica, distribuídas 7h30m para a hora de almoço das 12h às 13h30m. Neste período, a assistente social monitorizava os intervalos coordenando as atividades lúdicas com os alunos. As restantes 7h30m eram concedidas para trabalhar com as famílias e alunos individualmente.

A intervenção social era direcionada para os problemas de absentismo escolar e comportamento fora da sala de aula verificados nos alunos de cultura cigana. (projeto educativo do agrupamento de escolas 2009-2010).

Em 2009 o agrupamento de escolas foi “convidado” pelo ministério da educação a integrar o projeto TEIP, abrangendo os alunos do ensino básico, ou seja, do primeiro ao terceiro ciclo, excluindo os alunos do jardim-de-infância.

Com a agregação das duas escolas em 2013 e mais precisamente no ano letivo de 2014/2015, o TEIP abrange também os alunos do secundário excetuando os inscritos às disciplinas de melhoria e/ou frequência, os dos cursos profissionais, cursos de educação e formação (CEF), os percursos integrados de educação e formação (PIEF) e também os do jardim-de-infância. É importante verificar como evoluiu ao longo dos anos do projeto TEIP, a taxa de abandono intermitente/ contínuo, o sucesso/insucesso e as metas de referência.

Quadro 6 – Taxa de abandono escolar, insucesso e sucesso escolar nos anos letivos de 2008 - 2015.

Total da População escolar		Taxa AI (1)	Taxa AC (2)	Total AB	Meta de referência a atingir	Insucesso (3)	Sucesso	Meta de referência do sucesso
2008-2009	1155	0.5%	1.3%	1.8%	(4)	5.9%	93.6%	(4)
2009-2010	1105	2.1%	2.9%	5%	4.2%	8.5%	91.5%	90%
2010-2011	1203	0%	3.1%	3.1%	3.2%	1.9%	95%	92%
2011-2012	1104	0.9%	1.5%	2.4%	2.2%	1.5%	96.1%	96%
2012-2013	1049	0.7%	1.7%	2.4%	1.7%	2.1%	95.5%	96%
2013/2014	1111	2.2%	1.2%	3.4%	1.9%	10%	90%	91%
2014/2015	1727	1.2%	2.1%	3.3%	2.5%	12%	88%	91%

Legenda: (1) Abandono Intermitente (=absentismo) - excedeu o limite de faltas e foi avaliado (2) Abandono contínuo - excedeu o limite de faltas e não foi avaliado. (3) Insucesso académico - não excedeu o limite de faltas, mas ficou retido (4) sem dados Só estão contabilizados até 2012/2013 os alunos do agrupamento de escolas do 1º ciclo ao 3º ciclo, incluindo as turmas PIEF. Após esse período, acresce-se os alunos do secundário inscritos a todas as disciplinas, exceto os dos cursos profissionais e CEF.

Este quadro vem espelhar a realidade do insucesso, abandono com que nos deparamos no dia-a-dia no agrupamento TEIP. Nem sempre as metas foram cumpridas, quer as das taxas de abandono excetuando no ano letivo 2010/2011, quer as da taxa do sucesso, excetuando nos anos letivos de 2009 a 2012. Segundo informação da tutela, o não cumprimento das metas não está diretamente relacionado com a não aprovação do projeto ou seja, a par do cumprimento e /ou incumprimento das metas, há um outro trabalho que principalmente os técnicos especializados tem de reportar mensalmente ao coordenador TEIP, que posteriormente transmite à direção geral da educação nomeadamente, o número de alunos em acompanhamento, quais as problemáticas, que etnia/cultura e quais as diligências realizadas com o aluno, com a família e a articulação com os parceiros locais. Após leitura e reflexão de todos os dados das diversas ações, a tutela informa o agrupamento de aspetos a serem melhorados e são reformuladas as metas para o próximo ano letivo e os recursos aprovados, sempre num processo de grande mediação com a direção.

A nível interno o agrupamento poderia ter mais momentos de reflexão dos resultados escolares e das metas TEIP por parte do corpo docente. Estes dados são trabalhados pelo coordenador TEIP e mais cinco professores denominando-se a equipa de autoavaliação, que monitoriza os dados após os resultados de avaliação do 1º, 2º e 3º períodos que posteriormente são apresentados à direção. A direção reúne-se com os técnicos especializados, coordenadores de ciclo, responsáveis pelas ações do projeto TEIP e são discutidas as estratégias, mudanças que se posam operacionalizar para reduzir o insucesso. Estas reuniões são fundamentais uma vez que, são nestes momentos de partilha, que surgem sugestões, estratégias que se traduzem em mudanças e novos processos de atuação.

Na área social, ao longo do ano letivo de 2014/2015, para o serviço social foram sinalizados 122 alunos, dos quais 118 foram objeto de intervenção social e 4 não necessitaram da intervenção da assistente social escolar.

Quadro 7- N° de alunos sinalizados para a assistente social do agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015

Alunos / Ciclos	N° de elementos
1º Ciclo	43
2º Ciclo	11
3º Ciclo	31
Secundário	5
Outros percursos: PIEF	32
Total:	122

O elevado número de alunos acompanhados pela assistente social escolar vem se mantendo ao longo dos anos letivos, como demonstra o quadro seguinte.

Quadro 8- N° de alunos acompanhados pela assistente social do agrupamento de escolas ao longo do projeto TEIP

Ano letivo	N° de alunos acompanhados	N° de alunos de cultura cigana acompanhados
2009/2010	101	62
2010/2011	107	72
2011/2012	126	69
2012/2013	104	68
2013/2014	107	71
2014/2015	118	78

Contudo, é de referir que a base da intervenção da assistente social se dirige essencialmente para os alunos de cultura cigana e suas famílias, com mais incidência no 1º ciclo e PIEF- percurso de educação e formação. Dos 118 alunos acompanhados pelo serviço social escolar devido a sinalização de professores, 92 são por absentismo escolar (78 são de cultura cigana) e 26 são situações relacionadas com a problemática familiar como negligência parental e carência económica. A média de alunos de cultura cigana acompanhados tem-se mantido ao longo dos anos nos 70 alunos, como a média dos alunos acompanhados na ordem dos 110. Apesar do programa PIEF não estar abrangido pelo projeto TEIP, os 32 alunos são acompanhados pelo serviço social num trabalho com os alunos e famílias, conselho de turma e parceiros locais.

Para a monitorização dos dados, estes referentes ao PIEF são omitidos dos registos por uma questão de legalidade.

Quadro 9- N° de alunos acompanhados e suas problemáticas pela assistente social do agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015

Ano letivo	N° de Alunos acompanhados	Áreas de intervenção	N° Alunos acompanhados de cultura cigana e problemáticas
1º Ciclo	43	Absentismo/abandono escolar: 32 Intervenção na família: 11	Absentismo/abandono escolar: 32
2º Ciclo	11	Absentismo/abandono escolar: 9 Intervenção na família: 2	Absentismo/abandono escolar: 9 Intervenção na família: 2
3º Ciclo	31	Absentismo/abandono escolar: 13 Intervenção na família 18	Absentismo/abandono escolar: 2
Secundário	1	Absentismo/abandono escolar: 1	Absentismo/abandono escolar: 1
Outros Percursos PIEF	32	Absentismo escolar: 32	Absentismo escolar: 32
Total:	118	Absentismo/abandono escolar: 92 Intervenção na família: 26	Absentismo/abandono escolar: 76 Intervenção na família: 2

Apesar dos casos acompanhados por absentismo/abandono escolar se verificarem maioritariamente nos alunos de cultura cigana, excetuando no 3º ciclo, onde foram acompanhados alunos do CEF- curso de educação e formação e VOC- curso vocacional, existe uma diferença numeral em relação à questão do género no PIEF- percurso integrado de educação e formação. Contudo, não é um tema tão prioritário na nossa intervenção que necessite de uma outra abordagem, bem como, na análise dos dados para melhor compreender a realidade.

Quadro 10- N° de alunos de cultura cigana, por ciclo e género acompanhados pela assistente social do agrupamento de escolas no ano letivo 2014/2015

Ano letivo	N° de Alunos acompanhados	Alunos de cultura cigana	Feminino	Masculino
1º Ciclo	43	32	14	18
2º Ciclo	11	11	7	4
3º Ciclo	31	2		2
Secundário	1	1		1
Outros	32	32	26	6
Percursos PIEF				
Total:	118	78	47	31

No sistema social que a escola integra, o espaço de atuação é complexo pois trabalha-se com várias problemáticas do aluno/família e com toda a organização da comunidade escolar. Por isso, a intervenção situa-se nas seguintes dimensões em contexto escolar: a escola como espaço social num contexto alargado a que o aluno pertence; a escola como espaço de inclusão/exclusão social e a escola como um processo de gestão democrática. Estas dimensões significam, que a escola deve ter em atenção os alunos que tem, realizando um diagnóstico que contemple a parte escolar, ao nível das suas aprendizagens mas também, o meio de onde vêm, a sua cultura, modos e costumes que nem sempre a escola tem a perceção e a capacidade de compreender o aluno como um ser como um todo. Para tal, toda a comunidade deve estar dotada de ferramentas, que permita perceber este processo e que vá de encontro às necessidades e aspirações de cada aluno atendendo a todo o seu meio envolvente.

Capítulo 2- A metodologia

No início deste processo de investigação que deu origem a esta tese de dissertação, as perspetivas sobre o que estudar, o que circunscrever da minha prática profissional estava muito presente dada a dinâmica, a quantidade de questões, problemáticas de trabalho que tinha à disposição. Um campo vastíssimo de oportunidades mas também, uma dificuldade inicial de congregar e circunscrever o que estudar. Como demonstrar o que um técnico de serviço social faz numa escola TEIP, como trabalha com os alunos de cultura cigana, que projetos implementa, como articula com os parceiros locais?

Este trabalho enquadra a experiência num agrupamento de escolas TEIP compreendendo diversos aspetos como, os contactos estabelecidos com os alunos, famílias, pessoal não docente, direção, equipa multidisciplinar, professores dos diferentes ciclos, parceiros locais que são agentes de conexão de toda esta teia relacional que o assistente social se insere. Todos estes atores, são importantes na compreensão da abordagem ao processo de intervenção social que o assistente social escolar faz. Assim, este conceito “intervenção social” é fundamental no seu dia-a-dia, no seu saber fazer. Para Santos (1999) define-se como um *“processo metodológico de actuação sobre a realidade social que tem como finalidade, desenvolver, transformar ou melhorar situações colectivas ou individuais de pessoas que vivem determinados problemas, para facilitar a sua inclusão social e/ou participação activa no sistema social, a nível individual, económico-laboral, cultural e político”* (Santos, 1999: 44); ou ainda como *“acções que inseridas na categoria da política social mediatizam e concretizam com o máximo possível de rigor, sistematicidade e congruência, as estratégias vigentes num dado momento histórico”* (Regina, 2004: 89).

Neste processo de intervenção social está subjacente uma mudança que deve ser participada e articulada e exige por parte do técnico de serviço social a definição de estratégias, fases de diagnóstico, de acordo com, as diversas variáveis presentes na situação problema. Para isso, tem que possuir não só o conhecimento teórico das problemáticas mas também as potencialidades/fragilidades e recursos do sistema no qual está integrado.

2.1- A seleção da amostra e procedimentos de recolha de dados

2.1.1- Análise documental

Foram recolhidos dados de um conjunto de documentos do agrupamento, que permitiram um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo. Solicitamos autorização ao diretor e subdiretora do agrupamento para a sua consulta e divulgação de dados, ocultado o nome do agrupamento e sua localização a seu pedido. Foram ainda recolhidos dados estatísticos junto da equipa de avaliação do agrupamento e do coordenador TEIP que proporcionaram uma melhor compreensão do caso em estudo. O quadro 11 descreve os documentos recolhidos e respetivos conteúdos analisados.

Quadro 11- Documentos recolhidos e analisados

Tipo de documento	Conteúdo analisado	
Projeto educativo 2007-2015	Dados caracterizadores do Agrupamento, diagnóstico de problemáticas e necessidades, objetivos, a desenvolver para resolver problemáticas identificadas	
Projeto TEIP 2009-2015	Problemáticas, metas a alcançar e eixos de intervenção	
Caracterização do agrupamento de escolas	Todos os dados numéricos e caracterização do Agrupamento e comunidade, nomeadamente parcerias.	
Regulamento interno 2007-2014	Regras e normas de funcionamento da instituição	Regras e normas de funcionamen
Relatórios de avaliação TEIP	Avaliação de toda a atividade desenvolvida no agrupamento, nomeadamente os resultados escolares	
Planos de melhoria 2012-2015	Objetivos e metas para o ano letivo 13-15 e respetivas ações	
Processos individuais de alunos	Avaliações intercalares Assiduidade dos alunos Informações e registos dos docentes Trabalhos dos alunos	
Planos anuais de atividades	Atividades e projetos desenvolvidos	
Dados estatísticos	Grelhas de constituição de turmas, fichas de identificação dos alunos, número de alunos no Agrupamento, alunos de cultura, em todos os anos de escolaridade, pautas de avaliação, dados sobre alunos subsidiados.	
Documentos do município	Levantamento do número de residentes e características das condições habitacionais dos bairros sociais. Dados dos projetos do município, carta educativa, rede social.	

2.1.2- Observação participante

Utilizamos a técnica da observação participante acrescido do facto de, a investigadora ser ela própria a técnica de serviço social do agrupamento de escolas em estudo. Esta técnica permite um contacto pessoal com o objeto da investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos alunos e famílias e todos os processos de relação com outros agentes e “*apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações*”. (Lüdke e André, 1986: 122). Com base em Gonçalves (1994), a observação permite acompanhar e registar as ações, movimentos, discursos, suas relações dos envolvidos. Através da análise de conteúdo, da observação participante e chegados a este ponto de reflexão, permite à investigadora ter um olhar crítico do que já pesquisou, do que estudou e poder melhorar e/ou romper com certas práticas que este trabalho está a possibilitar.

2.1.3- Entrevista semiestruturada

Para complementar este estudo, recorreremos à entrevista a 8 elementos que mais atuam diretamente com o técnico de serviço social escolar. Os guiões das entrevistas foram organizados de acordo com os objetivos que a investigação pretende e foram assim, como a sua estrutura apenas orientadores, não havendo qualquer rigidez no momento da conversa, que se desenvolveu de acordo com o diálogo que íamos tendo, sendo por vezes pertinente introduzir outras perguntas.

Solicitamos colaboração à subdiretora do agrupamento de escolas, ao coordenador TEIP, à coordenadora de EB1 de Serzedelo, ao psicólogo e à animadora sociocultural. A nível externo, à presidente da comissão de proteção de crianças e jovens em risco, ao técnico do serviço de atendimento e acompanhamento e ao vereador da educação, conhecimento e empreendedorismo.

A entrevista à subdiretora pois foi com ela que o projeto TEIP se iniciou e detém de todos os membros da direção atual, o melhor e maior conhecimento do projeto TEIP e do papel que o serviço social escolar desempenha. O coordenador TEIP é outro agente conhecedor da realidade do agrupamento, do projeto TEIP e das suas ações pois está desde que este se iniciou. Também é um colaborador reconhecido entre a classe docente, no sentido de, transmitir de forma clara o projeto e suas implicações ao nível da monitorização dos dados, reformulação e pontos de avaliação quase semanais em

reuniões que orienta. Aos colegas de equipa, o psicólogo e a animadora sociocultural que lidam e interagem diretamente nos processos de intervenção com alunos e famílias. A nível externo, ao técnico do serviço de atendimento e acompanhamento que mais articula com o serviço social, uma vez que a sua área de trabalho está afeta ao maior número de alunos acompanhados pela escola, e tem um conhecimento alargado do agrupamento antes e após o projeto TEIP. De igual modo, a presidente da comissão de proteção de crianças e jovens em risco, que desempenha funções há muitos anos e tem acompanhado a realidade da dinâmica deste agrupamento TEIP. Por último, consideramos pertinente recolher a opinião do vereador da educação do município que conhece toda a realidade do agrupamento, uma vez que é membro do conselho geral e vários são os projetos que a escola tem com a câmara municipal, especialmente com a adesão à medida governamental da municipalização formalizada em julho de 2015, que concede à edilidade gerir todas as escolhas do concelho, ao nível do pessoal não docente e parte financeira como ainda 10% dos currículos escolares a algumas disciplinas como a história, educação física, educação moral.

A escolha destes 8 entrevistados tem como objetivo primordial, transmitir o “*know-how*” de como perspetivam o trabalho do assistente social nos seus processos de articulação, mediação, processo de diagnóstico neste agrupamento de escolas, não reside no “*objectivo da generalização dos resultados; procura-se aprofundar o nível de conhecimentos de realidades cuja singularidade é, por si, significativa.*” (Pais, 2001: 89). Segundo o mesmo autor (2001), para a escolha dos entrevistados, a estratégia de seleção foi orientada para a constituição de amostras estratégicas que permitam atingir uma saturação informativa, ou seja, que ilustrem suficientemente a realidade. Desta forma, o critério assenta, tal como enuncia o autor, na pertinência e na compreensão pelo que “*ao estudar-se um caso, o objectivo não é o de representar o mundo; basta a representação do caso. Aliás, um caso não pode representar um mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se reflectir.*” (Pais, 2001: 89).

Para a sua operacionalização, utilizamos a entrevista semi estruturada que é das técnicas mais utilizada em investigação social denominando-se assim, porque segundo Quivy (1998) “*não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. (...) o investigador dispõe de uma série de perguntas guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado*” (Quivy, 1998: 192). O entrevistador não terá que colocar as

perguntas por uma ordem previamente estabelecida, devendo deixar o entrevistado falar abertamente; esforçando-se apenas por direcionar a entrevista para os seus objetivos cada vez que considerar necessário, sendo também livre de colocar novas perguntas que não constam do guião.

O pedido das entrevistas foi feito num primeiro momento, de forma formal através de email em maio de 2015 e posteriormente a confirmação via móvel. Todos os entrevistados se mostraram muito disponíveis com a marcação do dia e hora e todos cumpriram. Não houve uma negociação prévia de que questões a colocar nem qualquer pedido ou solicitação de outra ordem. Concederam a entrevista entre o período de maio a setembro de 2015 nos seus gabinetes sem qualquer constrangimento, preconceito de resposta ao seu pensamento e sem qualquer pressão por parte dos seus superiores hierárquicos. Também não se verificaram impedimentos com o horário de tempo que a entrevista poderia demorar, nunca fomos interrompidos o que permitiu colocar todas as questões que tínhamos delineado, como outras que foram surgindo no decorrer da entrevista. Em média as entrevistas duraram 45 minutos e foram produzidas com gravador e telemóvel para possibilitar a melhor compreensão da oralidade.

Durante este processo existiu sempre uma disponibilidade total dos inquiridos, ao transmitirem a importância de um trabalho nesta área, por permitir dar a conhecer à comunidade local o trabalho que um assistente social escolar desempenha e o seu campo de atuação. Relativamente à questão de entrevistar pessoas com quem já se trabalha há muito tempo, não constituiu motivo de impedimento relacionado com a questão de proximidade na relação.

O passo seguinte foi a transcrição das entrevistas e como Bourdieu (1993) defende, que os procedimentos de transcrição e análise exigem também saber e predisposições, porque só a simples transcrição é já uma significação ou mesmo uma interpretação. Neste processo tivemos sempre a maior atenção e concentração aos pontos, vírgulas que podem transformar o sentido de uma frase e até de uma ideia. Esta passagem do texto oral para escrito exigiu-nos uma atitude fiel de início ao fim aos inquiridos, nas suas frases incompletas ou interrompidas por gestos, dos seus ritmos, da pronúncia.

2.1.4 -Método de estudo de casos

O método de investigação usado foi o método do estudo de casos, que consiste no exame intensivo em amplitude e em profundidade de um fenómeno social, cujos resultados permitem obter uma ampla compreensão do fenómeno em estudo. A amostra pode ser representativa de qualquer realidade social, podendo retratar um indivíduo, grupo, uma comunidade, organização, um acontecimento, ou uma cultura. (Greenwood, 1965). Segundo Yin (1994), o estudo de caso é a estratégia mais utilizada quando o investigador pretende conhecer o *“como?” e o “porquê? Quando detém escasso controlo dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente em relação a determinado fenómeno social”* (Yin, 1994: 93). O objetivo deste método é explorar, descrever ou explicar um fenómeno social, daí que a maior parte dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade metodológica de plano qualitativo pelo seu cariz descritivo.

2.2- Tratamento dos dados

Para tratamento dos dados recolhidos foi necessário recorrer à memória, dada a multiplicidade de registos que se forma realizando ao longo do tempo. Também utilizamos o método de análise de conteúdo. Para Bardin (2013), a análise de conteúdo enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Realiza-se sobre os diferentes dados recolhidos consoante o tipo de dados e técnicas utilizadas para a sua recolha. É uma técnica que *“a dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.”* (Guerra, 2006: 62).

A análise de conteúdo das entrevistas foi feita tendo em conta as categorias, à priori sugeridas pelos próprios guiões e outras posteriori, da nossa iniciativa mas decorrentes das respostas dadas pelos participantes. As matrizes de categorização das entrevistas, com o tratamento de toda a informação por se tratar de um documento extenso, encontram-se no apêndice K. No quadro 12 encontra-se descrita a codificação dos intervenientes e respetivas falas.

Quadro 12- Codificação dos intervenientes e respetivas falas

Grupo de intervenientes	Código de intervenientes
Vice diretora do agrupamento de escolas	E1
Coordenador	E2
Psicólogo do agrupamento de escolas	E3
Animadora sociocultural do agrupamento de escolas	E4
Técnico do serviço de atendimento e acompanhamento local	E5
Presidente da comissão de proteção de crianças e jovens em risco	E6
Vereador da educação, conhecimento e empreendedorismo	E7
	E8

Nota: esta codificação encontra-se ao longo de todo o trabalho

No quadro 13, estão representados os temas, categorias e subcategorias das entrevistas em estudo.

Quadro 13- Temas, categorias e subcategorias das entrevistas

Tema	Categorias	Subcategorias
1-Mudança	1-Diferença	1.Mais conhecimento sobre a etnia 1.1Desvalorização
	2-respostas	2-Técnicas 2.1sociais
2- Problema	1-constrangimrntos 2- Dificuldades	1-Receios 2- Percursos
	3- Autonomia	3- Organização escolar
3-A prática profissional	1-resultados	1-Positivos 1.1 Negativos
	2- O ideal	2. Igualdade de oportunidades
4- O profissional	1-Importância 2-Valores	1-Reconhecimento 2- Pessoais 2.1-Sociais
	3- Articulação 4- Novas práticas de trabalho	3- Mediação 4- Modelos de intervenção

2.3- Análise dos dados

A realização das entrevistas a 8 pessoas que lidam diariamente com o técnico de serviço de serviço social escolar, nos seus processos de trabalho tem uma perceção clara

da sua função. Destacamos 4 temas importantes que são abordados por todos os inquiridos. A mudança que o projeto TEIP veio introduzir ao nível, de novas formas de agir para com os alunos de cultura cigana no sistema escolar, principalmente a comunidade cigana de um acampamento.

“Não podem ser olhados como inimigos, porque são alunos como os outros e que tem que ser aceites como os outros. Embora que, às vezes da parte dele hajam alguns problemas” (E1).

“Características sociais — famílias com grandes dificuldades em termos económicos e com problemas de estruturação; por outro lado, características culturais, existe um choque latente entre a cultura de uma comunidade cigana com muitos alunos a frequentar o agrupamento e a chamada cultura maioritária” (E2).

“Não vamos fazer de conta. Jovens de etnia, eles primeiro vem muito em desvantagem, não há hábitos de estudo em termos de valorização, a família não valoriza, pelo contrário no sexo feminino até é um problema há uma resistência ao estudo, eles vão começando a estar em desvantagem. Se não aprendem vão atrasando e chegam ao 9º ano e com estas novas filosofias não sabem”(E 7).

Esta realidade foi encarada como um problema a ser resolvido, e o projeto TEIP veio apoiar nesta área do absentismo/abandono e insucesso escolar.

“Nesse sentido surge, a possibilidade de nos candidatar ao Projeto TEIP” (E1)

“Os territórios prioritários nasceram da vontade de encontrar respostas diferentes para lidar com as particularidades das comunidades em que se inseriam” (E2).

“Com a integração no programa TEIP, passa a existir um apoio especial do Ministério da Educação e do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) na construção de um projeto sustentável que permita lidar com as dificuldades decorrentes das características sociais e culturais da comunidade” (E2).

“Os projetos TEIP, independentemente das dificuldades e falhas, trouxeram essa compensação às escolas: a possibilidade de por um lado, substituir (ainda que temporariamente) agentes educativos tradicionais por técnicos especializados e por outro, o dever de substituir a narrativa do senso comum, preconceituosa ou pouco científica relativamente às dimensões de intervenção social, fossem elas de carácter mais étnico ou socioeconómico” (E3).

“Considera-se importante que estes alunos sejam integrados mais precocemente no sistema de ensino, frequentando o ensino pré-escolar, tal como aconteceu em anos

transatos com a criação da sala de socialização na escola de Serzedelo ao abrigo do projeto TEIP” (E5).

“E não há dúvida que comparativamente com outras escolas mesmo algumas até de TEIP” (E7).

“A melhoria do ambiente educativo, numa perspectiva motivadora e integradora, e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos são preocupações centrais de todos os intervenientes Educativos. A criação de condições que favoreçam a emergência de uma escola de qualidade, capaz de promover a transição e inclusão das crianças ciganas, para assim promover o sucesso educativo”. (E4).

Inquiridos referem que apesar do projeto TEIP poder apoiar os alunos, outras questões continuam a necessitar de intervenção.

“Neste ponto, encontramos as dificuldades. No dia-a-dia, e na secundária que estou diariamente, sinto que os alunos de etnia cigana são uma ameaça e nem sequer há preocupação, uma abertura para entender que há pessoas que são diferentes, que passaram por processos diferentes, da sua história, da integração social” (E1).

“A falta de competências ao longo do processo de socialização, a não frequência no jardim-de-infância, e um escasso do acompanhamento nas tarefas escolares de casa tem dificultado este processo”(E 5).

“Eles trazem para a escola problemas, trazem para a escola as aprendizagens que fizeram e depois em grupo muitas dessas aprendizagens, das realidades que eles vivem podem eventualmente serem problemas. “ (E7).

“E os resultados ainda não são o que nós gostaríamos que fossem e basicamente por uma razão, o preconceito e o preconceito a dois níveis: o preconceito ao nível da comunidade geral em relação à etnia cigana e o pré-conceito, pré-concebido porque nasci assim e não tenho que fazer nenhuma mudança” (E 8).

“Vai haver dificuldades não tenho dúvidas mesmo com formação, chegando ao 12ºano vão continuar a existir dificuldades também não tenho dúvidas porque há preconceitos enraizados durante muito tempo que não mudam de um momento para o outro ” (E 8). “Uma outra situação preocupante, refere-se ao facto de muitos pais serem presos e não acompanharem devidamente estes alunos para uma integração na sociedade, como bons cidadãos. Por muito que seja competente e disponível a assistente social, é-lhe difícil chegar às famílias com soluções” (E1).

“Esse é que é o problema da escola, que se diz inclusiva e trata a todos por igual,” (E 8).

“Não tem sido fácil porventura, logo um erro que devíamos estar mais atentos, o tipo de habitações se eram as mais adequadas, mas o problema é, nós quando fazemos as coisas com limitações que temos, as limitações de terrenos, limitações de financiamento, limitações até de conhecimento” (E 8).

“Como podemos definir estratégias plurianuais se os profissionais que trabalham connosco podem, no final do ano letivo, dar lugar a outros que vão demorar alguns meses a conhecer a comunidade, a compreender a filosofia do projeto e a retomar o trabalho no ponto onde o deixaram os colegas anteriores?” (E2).

Na prossecução do trabalho ao longo dos anos de projeto TEIP, as relações de trabalho com os técnicos parceiros têm sido melhoradas, nos seus processos de articulação, mediação e facilitação. Conhecemo-nos uns aos outros, as formas de trabalhar de cada instituição, e isso tem permitido que se estabeleça também uma rede local ao nível dos instrumentos utilizados. *“Por outro lado, criaram-se circuitos de informação, através de dispositivos informáticos criados expressamente para o efeito, que permitem o acompanhamento sistemático das atividades de cada técnico/professor” (E2).* Ou seja, a par deste processo de trabalho também, a nível dos documentos todos os agrupamentos de escolas utilizam os mesmos formulários. Por exemplo, na sinalização de alunos para a comissão de proteção de crianças e jovens, informações sociais para a segurança social.

“A articulação é uma preocupação constante no projeto. Aliás, existe uma ação TEIP expressamente criada para fomentar a articulação. O trabalho em rede é fundamental para que se evitem sobreposições de papéis e divergência de orientações, principalmente quando se trata do trabalho direto com os alunos” (E2).

“Entre técnicos, a relação profissional construída, assente nos mecanismos de comunicação e na partilha de objetivos, é a chave para o sucesso” (E 3).

“Como profissionais, é indiscutível a importância da partilha de valores de solidariedade, entreadajuda, mas também de proposta de atividades conjuntas” (E 3).

“Importante a partilha de valores e poderes/saberes com a equipa multidisciplinar, nomeadamente com o Serviço Social” (E 4).

“Tendo tido a oportunidade de trabalhar com as duas situações posso dizer que sem dúvida que toda a articulação e acompanhamento são muito mais completos com a presença da figura do técnico nas escolas”(E 6).

“Tenho de afirmar que a articulação das situações com o agrupamento que tem a presença do técnico é muito mais fácil e funcional,” (E 6).

“Na minha perspetiva se não trabalharmos de forma integrada e em rede, não vai funcionar, é preciso rentabilizar recursos quer humanos quer físicos.”(E 7).

Neste campo de atuação que é a escola em que o assistente social está inserido, *“Em termos de serviço social, verifica-se uma mais-valia: em primeiro lugar a ponte com as famílias, o contacto direto que estabelece com os encarregados de educação, aproximando-os à escola” (E1).*

“O trabalho que a Assistente Social faz é fundamental mesmo na resolução de conflitos e no amenizar de situações escolares. Ela faz muito bem a ponte com as familiares e estes tem um respeito enorme por ela.”(E 5)

“A existência de um técnico de serviço social vai libertar os professores e outros colaboradores escolares, para as suas funções e ao mesmo tempo as crianças e jovens tem uma resposta especializada e com conhecimento de base sobre o que deve ser feito em cada situação” (E 6).

“Para os técnicos do SAAS (serviço de atendimento e acompanhamento social) esta articulação veio colmatar enumeras “falhas” que haviam a este nível nas escolas, a ausência de um acompanhamento interno nas escolas, a ausência de uma referência de contato para resolver estas situações”(E 6).

“ Mas realmente uma equipa multidisciplinar na escola, que uns aos outros se ajudem e que resolvam o que entretanto surge”(E 7).

“O Serviço torna-se de mais qualidade quando também há profissionalismo, empenho relativamente aos técnicos que fazem parte desta equipa. Isso verifica-se na escola, prima por isso” (E 7).

Para alguns entrevistados, as competências pessoais e técnicas de um profissional pode fazer toda a diferença na intervenção com os alunos, famílias e professores.

“. Têm de ser não apenas bons profissionais, mas pessoas especiais, que tenham flexibilidade para lidar com a mudança, que sejam carismáticos para mobilizar os alunos, famílias e professores, que sejam criativos para encontrarem soluções à altura dos grandes desafios que temos.” (E2).

“O técnico de serviço social será porventura um dos profissionais mais discretos de uma escola: age nas margens do sistema, apoiando aquele aluno cujas características frequentemente são vistas como um embaraço (, que se procura esquecer porque põe em causa as noções tradicionais de "sucesso" e "mérito” (E 2).

“Pelo que dele se exigem qualidades excecionais de mediação de diferenças, disponibilidade e compromisso para com a sua missão e, finalmente, humildade para reconhecer que o caminho para as soluções é longo e difícil, mas não impossível” (E 2).

“No que diz respeito à Comissão de Proteção há essa articulação e a qualidade do trabalho vem do profissionalismo que vem da pessoa, ou seja, se fosse com outra pessoa talvez o trabalho não tivesse esse resultado” (E7).

Contudo, verificam-se ainda processos a serem alterados, pela constante mudança que temos de reajustar, de reavaliar constantemente a nossa função enquanto agentes de mudança. Para isso, *“A criação de condições que favoreçam a emergência de uma escola de qualidade, capaz de promover a transição e inclusão das crianças ciganas, para assim promover o sucesso educativo”* (E 4).

“Posteriormente, desenvolver projetos e ações que contribuíssem para o processo de mudança de hábitos alimentares e até a mudança na relação pais/filhos” (E 5).

“ Nós temos de fazer a capacitação das pessoas, temos que os ajudar a perceber que há coisas que são próprias da tradição cigana e que essas coisas os ajudam a fortalecer a sua identidade” (E 8).

Nestas 8 entrevistas realizadas, salienta-se que o projeto TEIP, é uma mais valia no trabalho com os alunos e famílias, e que o técnico de serviço social é peça fundamental nesta abordagem de mediação de informação de processos metodológicas nas formas diversas de articulação. O saber profissional do profissional fará a diferença neste sistema social que é a escola. No entanto, premissas de integração dos alunos ciganos na escola colocam-se agora novas premissas, como projetos que vão de encontro às necessidades de cada um, respeitando-os na sua pessoa individual. *“A escola ideal era aquela que de facto, a diferença não fosse olhada com desconfiança e onde simultaneamente as diferenças fossem respeitadas e pudéssemos delinear percursos cognitivos, na qual essa diferença fosse respeitada no sentido do currículo. Queria uma escola com todos e para todos”*. (E1)

Capítulo 3- A escola como espaço de inclusão/ exclusão

3.1- Origem do povo cigano

Os ciganos são originários da Índia e vivem em Portugal desde os séculos XV-XVI *“Iniciaram os seus movimentos migratórios por volta do sex. III. Fizeram grandes caminhadas, atravessaram inúmeros países, onde muitos grupos foram ficando (...) o grupo Kalé chegou à Península Ibérica no primeiro quartel do séc XV e a Portugal em meados do mesmo século.”* (Resolução do Conselho de Ministros nº25/2013: 2212).

No século XVI vieram para as colónias de Portugal, quer para cumprirem castigo imposto pela pena de degredo, quer de livre vontade. São um povo *“bastante mal conhecido e são as imagens feitas e o preconceito que predominam na visão que dele temos e, por consequência, no imaginário coletivo”*. (Costa, 2001:2)

Estes movimentos migratórios e a fixação deste povo em regiões tao diversas *“trouxeram forçosamente influências e apropriações em termos culturais (...) proporcionando a formação de vários grupos que, sendo diferentes entre si, tem raízes comuns”*. (Resolução do Conselho de Ministros nº25/2013: 2212). Povo tão diferente, com uma forma *“exótica e com hábitos totalmente diferentes, causou estranheza na sociedade de então”*. (idem). Segundo, Liegóis (2001), as *“comunidades ciganas estão profundamente marcadas por condições de existência difíceis”* (Liegóis: 2001:14).

Foram alvo de grande discriminação e marginalização que *“ obrigaram a um grande isolamento, tendo criado à sua volta uma barreira que, se por um lado lhes permitiu conservar a sua identidade e cultura, por outro remeteu-os ao esquecimento, à desconfiança da sociedade maioritária e à sua própria exclusão”*. (Resolução do Conselho de Ministros nº25/2013: 2212).

Contudo, a cultura cigana é uma realidade dinâmica que resulta num processo que está bem presente no trabalho que vamos realizando com as famílias, que segundo, Liegóis (2001), resulta de *“ uma tradição de mudança, uma prática secular de*

inovação” (Liegóis, 2001:51). É uma comunidade que não é homogénea, definitiva e estanque nos seus modos de vida “: ela transforma-se ou altera-se, em função de inumeráveis circunstâncias, endógenas umas, exógenas outras (...) Combinando a tradição com a inovação, a identidade cigana transmuta-se num processo de destradicionalização” (Sousa, 2001:21).

3.1.1- Modos de vida

Mas então, como podemos definir como vive o “cigano”? Para Montenegro (1999), “ *Ser cigano é caracterizado principalmente, pelo modo policromo como vivem os espaços e os tempos. Uma das manifestações culturais mais significativas deste modo de aprender e viver a vida, é a sua prática sócio educativa consubstanciada no processo de socialização das suas crianças que está incrustado nas suas práticas socioeconómicas e culturais*”. (Montenegro, 1999:17). Para Pastor, (2005), a etnia cigana tem “ *uma conceção de educação de infância encarando a criança como um ser completamente livre e sem frustrações, que se prepara para tomar as suas funções de adulto, com uma forte solidariedade social que assegura a continuidade e sobrevivência do grupo, numa estrutura organizacional em que homem e mulher têm diferentes papeis e responsabilidades*”. (Pastor, 2005:231).

É neste conhecimento, perceção da sua cultura e sistema de valores que incutem às crianças, que são feitos através de um sistema de educação não formal, que se traduz em aprendizagens feitas no quotidiano. Prioriza-se neste processo de socialização, as qualidades e os valores que contribuem para a “persistência “ do grupo familiar, bem como, aquelas que permitem a adaptabilidade e a independência do sujeito face ao ambiente social estranho ao grupo cigano.

As crianças destas famílias são crianças com uma educação particular. São alimentadas a seu pedido isto é, não é seguido um horário para as alimentar, simplesmente são alimentadas quando tem fome. Ao longo do seu crescimento, a criança por exemplo, não é ensinada especificamente a controlar os esfíncteres pelo que, qualquer descontrolo nunca será punido. A criança tem fome, come, tem sono dorme, e o horário não é algo de importante. A criança não come nem dorme nos locais adequados, mas sim onde deseja. Os pais demonstram grande compreensão e tolerância face às atitudes e comportamentos das crianças e procuram sempre explicar-lhes a razão

de um eventual “não”, sempre que um pedido da criança não pode ser realizado. Nas idades entre um e quatro anos, as crianças são deixadas a brincar livremente, explorando o ambiente envolvente com a supervisão de um adulto, verificando-se a eventual intervenção do adulto na mediação de um conflito, ao mesmo tempo que existe uma preocupação em demonstrar o que está errado no seu comportamento.

“A questão da vontade das crianças, poderá tornar-se uma problemática quando da sua iniciação escola.” (Casa-Nova, 2005: 212). Ou seja, são aspetos que têm obrigatoriamente de serem trabalhados com a família, na mediação de estratégias. É aqui que o assistente social tem nas suas área de intervenção *“(…) As crianças crescem afirmando as suas vontades, sendo educadas na satisfação de quase todos os seus desejos, o que, para além das verbalizações dos progenitores, a este respeito, os ciganos fazem as vontades todas aos filhos, mimam-nos muito (...) os ciganos não sabem dizer não aos filhos”* (idem).

Esta filosofia de vida influencia necessariamente o processo de socialização da criança, as formas de perceção dos espaços, tempos, organização e estruturação do seu pensamento, de maneira diferente daquela que é exigida pela escola, segundo a mesma autora. No seio da família as crianças ciganas não necessitam ter horários rígidos, nem ter hábitos disciplinados, porque o ritmo de vida flui de forma flexível e natural.

Quadro 14: Algumas particularidades face às idades das crianças e suas funções (Fonte: Montenegro (1999), adaptado

Nas comunidades ciganas	Nas comunidades escolares
Até aos 4 anos A criança é considerada um bebé e é educada pela mãe ou pelas tias e as irmãs	A criança é educada pela família ou numa creche até aos 3 anos, ou num jardim-de-infância a partir dos 3 anos, idade em que a criança é considerada em idade pré-escolar.
Dos 4 aos 7 anos A criança é considerada uma criança a quem deve ser permitidas todas as liberdades. Os castigos são esporádicos e a criança é introduzida no mundo das regras pelos irmãos e primos.	A criança está em idade pré-escolar, e inicia a escolaridade com hábitos escolares, em instituições. É introduzida no mundo de regras pelos adultos, professores e pais. Inicia o seu estatuto de aluno.
Dos 7 aos 11/12 anos A criança é considerada aprendiz, é iniciada nas tarefas que asseguram o sustento da família, o	A criança é obrigada a ir à escola para aprender os instrumentos académicos que lhe servirão para o futuro.

rapaz nos negócios e a rapariga nas tarefas domésticas. Ambos nas tarefas agrícolas sazonais	
<i>Dos 11/12 aos 16 anos</i>	A criança é pré-adolescente e futuro adolescente a quem deve ser ensinado os conhecimentos necessários para a sua vida futura que lhe serão facultados pela escola.
A criança é considerada jovem, mas colabora no sustento e manutenção da família	
<i>A partir dos 16 anos</i>	Continuam os estudos, ou encontram o primeiro emprego. São considerados imputáveis perante a lei.
É considerado jovem adulto, constitui família e assegura o seu sustento, contribui para a coesão da comunidade	

No seio da comunidade cigana, os homens, as mulheres e as crianças tem funções e tarefas diferentes. Ao homem compete a autoridade no interior da família, é ele que gere os negócios. A mulher desempenha um papel primordial na família. É responsável pelo lar e pela educação dos filhos. Em situações extremas de prisão, ou doença do marido, é ela o sustento da família. Resolve os assuntos do agregado junto dos organismos públicos e sociais. É ela que mantém vivas as tradições, mas *“apesar de desempenhar um papel fundamental na sobrevivência e coesão do grupo, a mulher ocupa sempre uma posição de subalternidade.”* (Leite, 2002:99). Em qualquer contexto e situação familiar, a palavra do homem é a que prevalece.

Um outro aspeto importante e que verificamos no contacto diário da nossa intervenção social, com os alunos e famílias é o facto de ajudarem os pais desde muito cedo. Nas lides domésticas as raparigas e nos negócios, os rapazes.

Numa dinâmica de cooperação, os pais organizam as atividades, com o propósito de proporcionarem aos seus filhos as aquisições de uma diversidade de competências: a responsabilidade, a capacidade de negociar e de persuadir, a polivalência e a capacidade de sobrevivência. (Casa- Nova, 2002).

A relação que os pais/adultos estabelecem com o trabalho, é algo de importante a ser analisado para compreender o aluno nas suas dimensões. É basicamente uma relação de sobrevivência. Valorizam o momento presente *“quando podem optar entre o trabalho e o ócio, a preferência é dada ao ócio, ou seja, não vivem para trabalhar, mas trabalham para viver, sendo esta conceção que transmitem aos seus filhos”*.(Leite, 1997: 121)

É este saber acerca da cultura cigana com a qual se trabalha, o compreender as suas tradições, a relação com a escola, como foram socializadas, que o assistente social

assume um papel importante no meio escolar ao transmitir e definir um modelo de intervenção com o professor, o diretor de turma e com as lideranças. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento por parte da escola, dos valores com os quais a criança se identifica, pode levar à infra valorização do seu próprio grupo cultural ou à rejeição da escola. Conhecer o povo cigano é ter na família a base de toda a sua organização. Como afirma Sarti (2005), *“pensar a família como uma realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos, é uma forma de buscar uma definição que não se antecipe à sua própria realidade, mas que nos permita pensar como ela se constrói, constrói sua noção de si, supondo evidentemente que isto se faz em cultura, dentro portanto, dos parâmetros coletivos do tempo e do espaço em que vivemos”*. (Sarti, 2005: 27).

Para Lopes da Costa (2001), os modos de vida dos ciganos podem acontecer na forma do nomadismo, a semi-sedentarização e a sedentarização. *“ É vulgar dizer-se que preferem os acampamentos aos apartamentos, porque acolhem a comunidade em detrimento do isolamento e, bem entendido a solidariedade não é palavra vã”* (Lopes da Costa, 2001:12-13).

A coesão social, a interajuda na comunidade cigana é determinante. A família é constituída *“ por um núcleo abrangente que abarca pessoas de parentesco e sem ele (...) A importância da família revela-se nas funções de autoridade, segurança e controle social que a constituem no espaço de liberdade e de realização”*. (Ferreira da Silva, 2005: 16-17). A função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: *“as crianças e jovens são assunto de todos: avós, primos, tios, irmãos (...) cada um é necessário e contribui para o todo. As aprendizagens fazem-se gradualmente e integradas nas funções socioeconómicas da família”* (Montenegro, 1999: 20-21).

A relação que os ciganos têm com a sociedade dominante é baseada *“ numa atitude de desconfiança própria dos grupos em que a defesa da coesão dos grupos e do seu fechamento às influências do exterior procura assegurar o equilíbrio assente nos valores tradicionais”* (Ferreira da Silva, 2005: 17-18).

Conhecendo então, a cultura cigana e o meio de onde vem parte dos nossos alunos, a escola é então para eles *“um lugar potencialmente hostil ao qual se têm que enviar precisamente os elementos mais débeis e indefesos do grupo familiar”* (Enguita, 1996: 17).

Quadro 15: Processos de socialização em confronto (Fonte: Montenegro (1999), adaptado)

Nas comunidades ciganas	Nas comunidades escolares
Convívio entre gerações (heterogeneidade de idades, conhecimento e responsabilidades)	É assegurada entre pares (homogeneidade de idades e de conhecimento), separado por turmas
Vivência policrona do tempo, ou seja, os espaços e os tempos têm em simultâneo diversas funções sociais	Espaços e tempos vividos de modo monocromo, ou seja faz-se uma coisa de cada vez. Espaços e tempos são compartimentados
A aprendizagem das tarefas sociais asseguram a sobrevivência familiar. Os rapazes aprendem com os pais o ofício das vendas e dos negócios, as raparigas aprendem com as mães e irmãs mais velhas a manutenção doméstica. Aprende-se fazendo	A aprendizagem das funções sociais é espalhada. Primeiro aprende-se a ler, escrever e contar e depois dá-se uso ao que se aprendeu. Há separação entre o saber e a prática entre o saber da vida e o saber da escola
Existem uma corresponsabilização das aprendizagens e da socialização que é assegurada pela comunidade cigana: a família alargada, os pais, irmãos, tios, avós e primos	Há separação de funções e de responsabilização nas tarefas educativas: aos pais é esperado que colaborem com a escola e não o contrário

Este quadro vem demonstrar de forma clara que a situação das crianças ciganas na escola é a mesma que a das suas famílias na sociedade. Muitas vezes concentram-se em escolas que funcionam *“como autênticos guetos onde não têm a constitucional igualdade de oportunidades”* (Vaux de Foletier, 1983, citado por Mischi, 2011:28). Importa ainda salientar que, como refere Casa-Nova, (2006) *“dentro do sistema cultural em que a escola se insere e sendo esta um território sócio-culturalmente territorializado, as crianças ciganas acabam frequentemente classificadas em função de categorias pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de acordo com os valores, os critérios e as normas da sociedade maioritária”*. (Casa- Nova, 2006: 162).

Desde o projeto TEIP, que a escola sempre teve a determinação em trabalhar com os alunos e famílias ciganas. Mas ainda hoje, tem dificuldade em resolver um problema dada a sua multidimensionalidade, mas que assume como tal, em todas as reuniões com os parceiros locais, em todos os encontros com a tutela. Em 2009, foi ativada uma escola básica para dar resposta a um “acampamento” de famílias/ alunos de cultura cigana, cuja distância se situa a 200m da escola. A escola sofreu obras por parte do município, ficando duas salas de aula equipadas e mais um espaço a que se chamou de “sala de socialização”, que se pretendia que as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos frequentassem este espaço, tendo como objetivo a estimulação, o

contacto com outras crianças, as competências básicas para estas idades e posteriormente, frequentassem o 1º ciclo com os 6 anos de idade. “*Os alicerces do percurso escolar das crianças e do bem-estar são lançados nos primeiros anos da sua infância (...) a infância é período em que a abertura de espírito, a aprendizagem das línguas e a construção dos laços sociais devem ser encorajadas a fim de facilitar a integração das crianças no meio escolar e social*”. (Jornal oficial da União Europeia C. 165,9).

Assim, ao abrigo do projeto TEIP foram contratadas duas professoras de 1º ciclo e uma educadora de infância, estando as funcionárias na alçada do agrupamento. A contratação das professoras e educadora de infância foi feita com critérios de seleção mais específicos, salientando a experiência em contextos vulneráveis, disponibilidade tendo sido assumido pelas docentes, o seu trabalho extra sala de aula e toda a articulação com os técnicos no acompanhamento aos alunos e famílias.

As 2 turmas compreendiam alunos de diferentes anos de escolaridade com um horário que iniciava às 9h e terminava às 16h, diferente das restantes escolas, que terminavam às 17h30m. A sala de socialização funcionava como os restantes jardins-de-infância no horário letivo, das 9h às 15h30m, sem o prolongamento até às 19h30m.

Este processo inicial foi fruto de muito trabalho e empenho da escola. Pela primeira vez estes alunos eram “descobertos” no seu território e integrados na 2ª sala de socialização” e na escola com os 6 anos de idade.

Assim, foi feito um trabalho junto desta comunidade cigana. A escola começou a intervir e durante vários dias deslocamo-nos às residências a dar-nos a conhecer, a explicar a nossa função, o que pretendíamos ao abrir a escola, como iria funcionar. Este foi um processo que se foi desenvolvendo de forma muito positiva, ganhando-se a confiança dos pais. Abrimos então, duas turmas com 32 alunos maioritariamente do acampamento, somente 5 eram de outras freguesias, e à exceção de um aluno não ser de cultura cigana. Na sala de socialização matricularam-se 12 alunos, 11 de cultura cigana dos 3 aos 6 anos. O horário da escola funcionava das 9h até às 16h, e por vontade dos pais não estavam integrados nas atividades de enriquecimento curricular, justificando que as crianças ainda só tinham como referência a professora titular de turma e eram muitas horas na escola.

Em termos de cumprimento de horário, o ano inicial de 2009 foi crítico nessa matéria. Nos primeiros dias de aulas quer as professoras, a educadora de infância e a assistente social dirigiram-se ao acampamento por volta das 8h45m, para trazer os

alunos para a escola. Tínhamos “apercebido” efetivamente que cumprir horários é uma questão muito difícil para os pais. Não são regidos pelas horas. Existiam dias que por voltas das 10horas ainda não tinham comparecido alunos. Definimos como estratégia durante uma semana ir ao acampamento, numa atitude de responsabilizá-los e autonomizá-los nas suas competências parentais. Na semana seguinte, os alunos começaram a chegar com os seus pais, a pé ou de carrinha por volta das 9h30, 10h. Apesar das melhorias, ainda não cumpriam o horário. Mais intervenção junto das famílias responsabilizando-as num trabalho articulado com todos os parceiros locais. Informou-se que a escola iria iniciar o cumprimento rigoroso da lei do estatuto do aluno, que por três faltas de atraso resultava uma falta de assiduidade, e no total de dez faltas, o aluno seria sinalizado aos órgãos competentes, nomeadamente, a CPCJ e a segurança social.

Uma outra situação que verificamos na maioria dos alunos foi a falta do pequeno-almoço. Apresentemos o problema à direção que juntamente com o Sr. Vereador do município ficou acordado que o edil disponibilizava a fruta, e a escola pão, fiambre, queijo para a primeira refeição às 8h45m. Estas questões retratadas até então eram do nosso desconhecimento e possibilitou a toda a comunidade escolar, professores, técnicos, direção, a necessidade de conhecimento da cultura cigana para os melhor compreender no contexto escolar. Muita bibliografia foi pesquisada, formação com mediadores ciganos e um contacto mais próximo na intervenção com as famílias.

“Serzedelo” é a única comunidade cigana, que ainda vive em condições habitacionais degradáveis, muito isolada, sem um regular contacto com a realidade dada a sua localização geográfica e a construção do acampamento. As próprias pessoas que vivem lá, maioritariamente não têm carro, não têm atividade profissional vivendo com os apoios sociais, o rendimento social de inserção

Das 16 famílias a viverem no acampamento, 12 beneficiam do estado português na medida de proteção social, o rendimento social de inserção. 2 Famílias estão em processos de iniciação da medida, e outras 2 viram suspensas o apoio por não cumprimento do acordo estabelecido.

Um outro aspeto relevante na nossa intervenção, foi o facto de, as crianças não terem contacto com brinquedos, jogos, livros em casa. Os intervalos na escola eram passados a conversarem sentados nas escadas, os rapazes jogavam futebol. Não conheciam jogos tradicionais, brincadeiras. Para promover o ato da brincar numa vertente pedagógica, definiu-se que para além da funcionária, professoras e a educadora

de infância que estavam com elas neste período de almoço, a presença da animadora sociocultural que organizava e monitorizava as atividades lúdicas, com jogos tradicionais, clubes da dança, música.

Na questão da alimentação existiam graves carências por parte das famílias, tendo a escola alargado este apoio ao pequeno-almoço e lanches. As crianças foram ensinadas na escola a saberem alimentarem-se de forma saudável, ou seja, os lanches iniciais como o pão com panado, batatas fritas, sumos gaseificados foram proibidos, fazendo-se a substituição para o pão com fiambre, queijo, iogurtes e fruta.

O peixe raramente faz parte dos seus cardápios, é uma nutrição mais à base de carne do porco, salgados, picantes e não existindo um horário para a realização das refeições. Alimentam-se de acordo com a necessidade. Inicialmente alguns pais traziam à escola o lanche para os filhos em horário letivo, e começavam a tocar na campainha ou a buzinar perturbando o funcionamento das aulas, situação que também se trabalhou com eles ao definirem-se regras e fazendo perceber o funcionamento da escola e as regras estabelecidas para todos cumprirem.

Outra problemática que tivemos de lidar ao início foi a questão da higiene. As crianças raramente tomavam banho, situação que se agravava no inverno. Era uma preocupação que as crianças viessem para a escola, sem as mínimas condições de higiene. Apareciam despenteadas, todas sujas, não mudavam de roupa todos os dias.

A questão do toque nos alunos de cultura cigana não é tão aceite, ou seja, não sabem lidar com o contacto das outras pessoas. Nesta situação, mesmo conhecendo a realidade foi fundamental o que já tínhamos construído com as famílias dado que, são muito protetoras e tem dificuldade no processo de autonomia e confiança dos seus filhos.

Trabalhamos com as famílias, e acordou-se que, duas vezes por semana com a presença das mães, os alunos do 1º ciclo e da sala de socialização tomavam banho na escola. Esta situação foi pontual por questões culturais e mesmo da responsabilidade da escola, não queríamos prolongar este procedimento. *“o ponto de partida para que tal situação ocorresse foi conquistar a confiança dos pais através dos seus filhos e, posteriormente, desenvolver projetos e ações que contribuíssem para o processo de mudança de hábitos alimentares (introdução de lanches e acompanhamento durante as refeições, ...), de hábitos de higiene oral (administração de flúor e escovagem diária, ações de sensibilização para pais e filhos, no âmbito da Educação para a Saúde, ...) e corporal (atividades que englobam o banho, cortar as unhas, escovar o cabelo, ações de*

prevenção de tratamento da pediculose, ...) e até a mudança na relação pais/filhos, onde a confiança atribuída à escola se traduziu no permitir que os seus filhos vivenciassem novas situações e experiências, sem a sua presença constante (os pais já não acompanham os filhos nos passeios escolares, sejam estes de curta ou longa distância". (E5).

3.1.2- A escola

Terá a escola que conhecemos hoje e de alguns anos a esta parte, permanecida inalterável e igual a si mesma? Salienta-se a estrutura física das escolas centenárias em alguns casos. “ *A escola não pode arrogar-se a permanecer idêntica ao que era, ficando indiferente à diferença*” (Teixeira cit. In Stoer e Cortesão, 1999:35).

Queiroz (1991) refere que “ *colocada no cruzamento de forças exteriores que a constroem, a escola é mais do que nunca um terreno de luta e concorrência entre classes sociais. De um lado, e sob pressão de classes sociais com aspirações de mobilidade social ascendente, o aumento massivo da procura de escolarização, do outro, as respostas dos agentes económicos que lutando pela preservação da respetiva posição no espaço social, interferem ativamente na divisão social do trabalho, criando barreiras à diluição das desigualdades sociais*”. (Queiroz 1991:75)

Bourdieu (1979) afirma que “ *se o ambiente for exclusivo, centrado naquilo que é normal e não tiver lugar para as exceções a esta normalidade, então “ser diferente” isola ou rejeita aqueles que são “diferentes”, as escolas participam na construção social do desvio*” (Bourdieu, 1979: 95-96)

Viver a escola como um local de obrigação, trará seguramente consequências na formação pessoal e social de cada um.

Na continuidade do seu pensamento, Bourdieu (1978) considera que “ *a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção*. (Bourdieu, 1978:221)

Este paradigma de pensamento e ação de escola tem vindo a ser alterado e na opinião de Leite (2002), assiste-se a uma mudança nos “ *discursos de legitimação da escola de um modelo cultural único, que deveria ser transmitido numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora. Essa viragem discursiva vai no sentido de uma*

selecção que contemple a diversidade sociocultural das populações escolares” (Leite, 2002: 126). Mais do que preocupar-se com a reprodução da cultura majoritária, a escola deverá ser a geradora da construção cultural, tendo em conta sobretudo que o conhecimento de outros modelos culturais contribuirá assim, para o rompimento de falsas imagens que temos sobre determinadas culturas, etnias e grupos. (Casa-Nova, 2004, citado por Mischi, 2011, p.33).

A escola tem de ser vista e vocacionada para potenciar a diversidade e entrelaçar culturas. Na opinião de vários autores como, Pereira, Leite, Montenegro, a educação intercultural configura-se como uma nova perspectiva educativa. Ela valoriza as diferentes culturas que possamos partilhar na escola, na sala de aula, nos currículos, mas também na interação uns com os outros, através do conhecimento mútuo, do diálogo e da abertura ao outro. De acordo com Peres (1999), “*permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais. Trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitam a alteridade*”. (Peres,1999:49).

É este conceito de educação intercultural que se pretende para a escola de hoje, por permitir a compreensão das culturas na escola, que contextualiza as especificidades culturais, que pela inter-relação de diálogo e atitudes permitem, aos nossos alunos aprender e conviver juntos. A perspectiva da educação atual reconhece a necessidade da promoção e implementação da educação intercultural que segundo Ferreira (2003), atende à seguinte necessidade: “*promover processos que conduzam ao desenvolvimento da auto-estima, a auto imagem e da autoconfiança dos “diferentes”; promover a partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas, técnicas, cultos de cada cultura; incentivando a reflexão sobre as diversidades e as dimensões comuns; incentivar a abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos educativos, na perspectiva de transmitir a herança multicultural neles presentes*” (Ferreira,2003: 32).

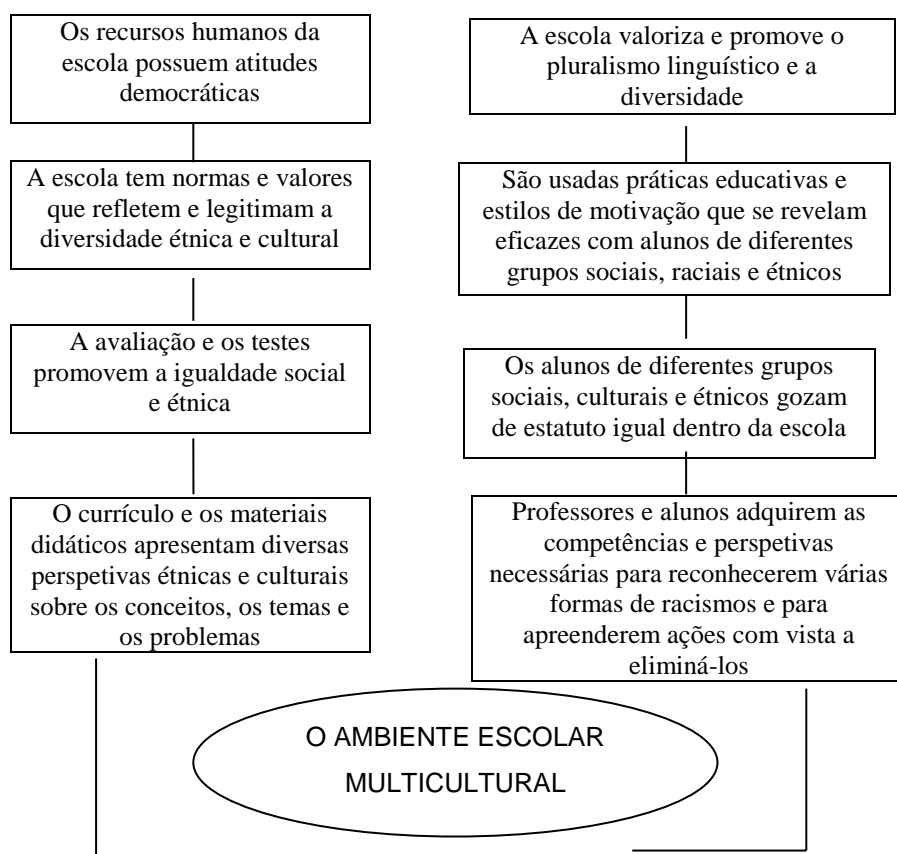
Centrando esta perspectiva em Banks e Lynch (2009), que esquematizam o ambiente escolar multicultural, a escola no seu dia-a-dia deve direccionar o seu trabalho, na construção de um currículo transformador e orientado para a ação, para que as crianças/alunos possam desenvolver competências democráticas, para viver numa sociedade multicultural, onde todos se sintam integrados. Embora o nosso atual currículo nacional do ensino básico aluda à interculturalidade, não orienta

especificamente para a organização de um currículo escolar, que responda positivamente à diversidade das situações e dos alunos a quem se destina.

Assim, qualquer projeto de educação intercultural estará dependente da interação dos atores sociais nomeadamente, dos professores, auxiliares da ação educativa, encarregados de educação, pais, técnicos especializados, dos próprios alunos, e necessariamente da predisposição destes, a uma abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação aos diferentes grupos.

O seguinte esquema dá-nos a ideia de que um ambiente escolar multicultural deve atender também a aspetos como, as atitudes, materiais e temas, a avaliação, os regulamentos e os estatutos, as práticas educativas, o pluralismo linguístico, a formação de professores. Acrescentaríamos o trabalho com as famílias, parceiros locais.

Figura 1: O ambiente escolar multicultural. (Fonte: Banks, 2009, p. 551)



No processo de escolarização das crianças de cultura cigana, a questão reside como observou Cortesão (1995), num conflito entre a cultura escolar e a cigana, “*as crianças ciganas normalmente não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola.*” (Cortesão,

1995: 30). Também Martins (1991) corrobora que o insucesso escolar pode ter origem no próprio sistema escolar, uma vez que a escola tende a valorizar os saberes académicos em detrimento dos saberes de acordo com a realidade envolvente dos alunos. “ *Os saberes académicos obrigam ainda a uma abstração que não está de acordo com os códigos linguísticos e posturas das classes mais baixas ou marginais ao sistema de valores dominante. A incapacidade e a não compreensão das mensagens vão criar barreiras à aprendizagem e conduzir os alunos ao insucesso.* ” (Martins, 1991:14).

Para Sousa (2001), “ *o povo cigano, nunca sentiu necessidade da escola, afastando-se da leitura e da escrita. Por outro lado, os mais velhos não gostam das modificações do comportamento dos seus filhos e netos, receando o contacto com a cultura dominante*”. (Sousa, 2001: 40). Para Ferreira da Silva (2005) “ *o desinteresse pela escolarização configura uma atitude grupal de que tem a marca de uma cultura não letrada em que a organização da vida dispensa a alfabetização. As expressões: de que serve estudar? Ao cigano ninguém dá emprego! Ilustram a perceção da inutilidade de uma aprendizagem para os ciganos*” (Ferreira da Silva, 2005:43).

A cada vez maior presença de alunos de cultura cigana no sistema educativo, e no agrupamento de escolas em análise, que são cerca de 134, exige uma mudança de atitude da sociedade maioritária, para uma atitude de conhecimento e respeito da verdadeira cultura cigana. É o passo absolutamente necessário e urgente para que a escola, mandatária da sociedade, estabeleça estas mudanças e integre a cultura cigana, bem como outras culturas, na cultura escolar, pois sem esta atitude não se facilitará a necessária convivência e intercâmbio, dentro de um ambiente intercultural.

A situação das crianças de cultura cigana na escola, é a mesma que a das suas famílias na sociedade. “*Entram nesta instituição de “mão dada” com a pobreza, e com baixas expectativas dos pais face à escola, sendo-lhes apontado, à priori, um baixo nível académico (...)os levara ao fracasso escolar, e saem da escola sem terem solucionado a sua pobreza, nem aumentado as expectativas familiares para a necessidade de seguir os estudos. Junta-se o fracasso escolar com uma falta de certificação académica que não facilitará o acesso, tanto a seguirem os estudos, como a poder pensar num futuro profissional.* (Montenegro, 1999: 19)

Chegam à escola e encontram diferenças essenciais entre os modelos observados na família e os que esta oferece, acrescentando uma série dificuldades às que a própria aprendizagem já suscita. Para os pais dos alunos de cultura cigana, as suas crianças e o

mundo dos adultos não se encontram dissociados, mas sim agregados, com várias pessoas a participarem na sua educação. A instituição escolar condiciona então, direta e indiretamente a organização e o ritmo da maior parte das famílias. Para a comunidade cigana a entrada das suas crianças na escola cria dificuldades de vária índole, sendo as noções de tempo e o modo de as utilizar um exemplo. No início do projeto TEP, uma das situações do absentismo escolar, prendia-se com o facto do cumprimento dos horários. O chegar a horas no período de manhã raramente acontecia, o querer sair mais cedo era uma realidade.

Embora alguns pais, já estejam conscientes da importância da educação formal, para muitos aprender “ *a ler e a escrever, é ainda suficiente para os seus filhos poderem exercer as profissões, maioritariamente a venda ambulante. É que aprendam o desempenho dos trabalhos que realizam (...) através de uma incorporação progressiva, observando primeiro, fazendo depois, mas ao seu próprio ritmo sem que se faça qualquer pressão sobre as crianças*”. (San Román, 1997:130)

Geralmente, estas crianças não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola, embora muitas vezes não tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam. (Leite, 2002). Muitas delas interiorizam que não são capazes de aprender “*que não dão para os estudos*” e interiorizam também que os seus saberes não são valorizados. “*Não aprendem como os outros, não sabem se comportar, as famílias não querem saber*”. São expressões que ouvimos recorrentemente na escola por parte de toda a comunidade educativa. Este tem sido um desafio constante em trabalhar internamente com os professores, auxiliares, pessoal dos serviços administrativos, direção, associação de pais, pais e com as famílias de cultura cigana neste paralelismo por vezes de grande conflitualidade.

No início do projeto TEIP em 2009/2010, uma das maiores dificuldades que se vivia na escola, estava relacionada com os alunos de cultura cigana no 2º ciclo. Ao nível do comportamento de uns e absentismo de outros, num total de 15 alunos. As suas competências não correspondiam ao ano escolar em que estavam inscritos. A média de idades destes alunos rondava os 14 anos, no 5º ano de escolaridade.

Foi feito um trabalho pelos técnicos, nomeadamente pelo serviço social escolar ao se trabalhar com as famílias numa base de grande proximidade, no sentido delas próprias conhecerem a escola, o seu funcionamento e qual o nosso papel. Em termos pedagógicos, os alunos foram integrados numa turma com currículo alternativo, que

consiste na adequação do currículo às suas dificuldades e a contratação de um professor de apoio às disciplinas de matemática e de língua portuguesa. Com os auxiliares educativos promoveram-se estratégias conjuntas para lidarem nas questões da linguagem. Estes ameaçavam-nos verbalmente, ou aos outros alunos, com expressões que são regularmente utilizadas no seu contexto familiar, que fazem parte, do seu dia-a-dia mas que na cultura escolar não se pode admitir, como por exemplo “*eu mato-te, eu vou chibar-te, vou jurar os teus mortos*”, e também recorrendo muito à linguagem de cariz sexual e a uma postura de medo para com os outros alunos e comunidade em geral.

Com os professores, diariamente íamos aconselhando, transmitindo informações pertinentes e a postura a agir na sala de aula, no cumprimento das regras e na abordagem para com as famílias. Com a associação de pais e os outros pais, adotamos uma atitude de muito diálogo e estratégia, no sentido de, transmitir que trabalhamos com todos os alunos e que todos devem estar na escola. Por vezes ouvimos que “*O TEIP só trouxe benefícios para os ciganos, eles só dão é trabalho, não querem estudar, nem trabalhar...só viverem à nossa custa*”.

É importante refletir e analisar que processos conduziram à exclusão social tão vincada nestas famílias de cultura cigana, que têm maioritariamente rendimentos muito baixos, provenientes quer do rendimento social de inserção quer da prática profissional das feiras. Dos 78 alunos ciganos acompanhados pelo serviço social escolar, 70% das famílias vivem com o apoio da medida de proteção social, o rendimento social de inserção e 25% da venda nas feiras, registando-se cerca de 5% de agregados que não registam qualquer atividade e rendimentos.

Há portanto, uma situação de exclusão social nomeadamente pela problemática da pobreza que “*remete para condições de existência que, todas elas se traduzem em situações sociais de carência e exclusão, não deixam por isso de ser profundamente marcadas por especificidades de carácter nacional, social ou cultural*.” (Almeida, et al, 1992: 3) Se uma das vertentes da pobreza é a exclusão ou a marginalização social face a recursos obtidos no mercado, “*outra vertente é o da exclusão ou marginalização social face a recursos distribuídos pelo Estado*”. (idem:5).

A exclusão define-se como, “*a fase extrema do processo de marginalização, entendido este como um percurso descendente, ao longo do qual se verificam sucessivas ruturas na relação do indivíduo com a sociedade. A fase extrema- a da exclusão social-*

é caracterizada não só pela rutura com o mercado de trabalho, mas por ruturas familiares, afetivas e de amizade” (Castel, 1990 in Costa, 1998: 10).

Segundo, Gaulejac (1994) *“Integração e exclusão social são dois pólos opostos do processo através do qual os indivíduos se inserem na sociedade na qual vivem”*. (Gaulejac, 1994: 3). Três dimensões principais podem ser consideradas: *“dimensão económica: que permite a inserção e a participação social através das atividades de produção e de consumo, é a questão do trabalho e dos recursos. Dimensão social que implica, por um lado, a integração no seio de grupos primários e, por outro lado, a integração na sociedade global através de laços institucionais. Uma dimensão simbólica definida não só por normas e valores comuns, mas também por representações coletivas, definindo lugares sociais específicos.”* (idem:3-4).

A integração na dimensão económica é capital, mas a sua ausência não basta para definir e explicar as diversas formas de exclusão. É importante atender segundo Gaulejac, *“à importância dos laços sociais e da integração num tecido relacional”* (idem:5).

Contudo, a escola não pode na atualidade “desculpar-se ou culpar” os alunos, famílias sobre o insucesso escolar com teorias já mais transpostas mas sim, perceber ela o que pode alterar para o sucesso escolar destes alunos, que nos chegam com diferentes processos de socialização, usos, costumes. Deve-se sim, questionar o insucesso escolar como um produto exclusivo do sistema social e passar-se a investir mais na sua relação com o espaço onde ele era detetado- a instituição escolar.

Neste sentido, Benavente (1990) diz que *“ a corrente sócio-institucional sublinha a necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica pondo em evidência o carácter ativo da escola na produção do insucesso”*. (cit por Ministério da educação 1995:7).

Esta nova conjectura, que aponta na *“transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando adaptá-la à necessidade dos diversos públicos que as frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferenças e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos”* (Benavente, 1990:7). Esta teoria coloca na escola a responsabilidade pelo insucesso escolar, alegando que as práticas escolares e pedagógicas tem por base o modelo de “aluno ideal”, penalizando com maior frequência os alunos mais desfavorecidos.

Uma outra vertente a descoberto e que intervimos no sentido de, proporcionar uma maior e melhor gestão do tempo ao promover atividades integradoras de valores e

comportamento. Os intervalos quer da parte da manhã, da hora do almoço, quer da parte da tarde, na escola EB2/3. Organizaram-se atividades estruturadas por parte da animadora sociocultural, num trabalho articulado com os professores. Criaram-se clubes como o da música, teatro, pintura e que tinham muita adesão por parte dos alunos de cultura cigana. Estes clubes funcionavam na vertente de um trabalho expositivo, pois iriam apresentar o seu trabalho para a comunidade educativa, na festa final de ano, mas também no sarau cultural promovido pela câmara municipal no âmbito da atividade “quinzena da educação”, na casa das artes. Este espaço cultural do município é sempre idealizado pelos alunos como um espaço de grande valor na comunidade, com pessoas de enorme importância na plateia.

Nos anos seguintes, para dar uma resposta mais ajustada a alunos com idades dos 14, 15 anos ainda no 2º ou 3º ciclos, surgiu o Pief -programa integrado de educação e formação aprovado pelo Ministério da Educação, permitindo a contratação de dois técnicos da área social para a intervenção nas turmas.

Ao longo da literatura, e pela experiência diária numa escola com problemáticas desta compleição, a não transição parece apresentar desvantagens para o aluno, já que este poderá desenvolver comportamentos específicos negativos interiorizando o fracasso, condicionando o bom aproveitamento escolar. Na ideia de Benavente et Correia (1980) *“existem indicadores de que quanto mais um aluno reprova, mais facilidade tem em voltar a reprovar, uma vez que o insucesso escolar, além de massivo é também considerado socialmente seletivo.”* (Benavente et Correia, 1980:9).

O insucesso encontra-se também relacionado com a utilização do método tradicional de ensino. Este método não tem em consideração a realidade específica de cada criança. O insucesso escolar encontrará a sua explicação numa teoria que considere o papel social da escola, a sua função na sociedade de classes, uma teoria que analise a natureza da instituição, as normas, valores e práticas que nela se integram. Que analise também as relações entre a instituição escolar e os diferentes meios sociais que pertencem os alunos que a frequentam. Nesta teia de diversas variáveis, o professor é um elemento chave em todo este processo, com o aluno dentro da sala de aula e com os técnicos fora da sala de aula na definição de estratégias. Para tal, é preciso dar a conhecer o meio em que os alunos de cultura cigana vivem, nos seus costumes, tradições.

Num primeiro momento, um professor tem a função primordial ao tomar na maioria dos casos, toda a iniciativa na organização e programação das estratégias na

sala de aula. Esta situação por vezes é encarada como fator explicativo de casos de insucesso escolar, como verificamos na nossa experiência diária, porque baseia-se unicamente em interesses extrínsecos aos alunos, não permitindo que estes se envolvam na construção do saber. Lidar com alunos com diferentes saberes, dificuldades de aprendizagem que o currículo impõe, limita o aluno no seu todo.

Para Gomes (19987) *“um professor no início das aulas faz uma classificação das crianças em bons e maus alunos, condicionando, desta forma, as expectativas que mantém face a estes. Ao rotular os alunos, este poderá ainda que indiretamente, promover o insucesso, uma vez que esta atitude estará a selecionar os melhores (do seu ponto de vista) e não educar igualmente todos os alunos”* (Gomes,1987: 42).

Um professor precisa dar respostas adequadas aos diferentes alunos, quer dizer, alunos com níveis diferentes de aprendizagem, no apoio da definição de estratégias o que nem sempre acontece. Corroboramos da opinião de Gomes (1987), *que “quando um professor profetiza, antecipadamente, baseando-se num variado conjunto de informações, instituições ou sinais, o êxito ou o fracasso deste ou daquele aluno, o resultado seria a ocorrência de um sucesso escolar antecipadamente previsto para aqueles alunos sobre quem os professores teriam expectativas favoráveis e o insucesso, para os alunos objeto de expectativas de sinal contrario”* (Gomes,1987: 42).

De acordo com o Ministério da Educação (1992), *“Estes admitem que o êxito e a eficácia das medidas a serem postas em prática derivam, em grande parte, da forma como o professor se envolve no acto educativo. Com isto, depreendemos que a sua formação inicial e contínua assume elevada importância, uma vez que a sociedade se encontra em constante mutação.* (Ministério da Educação, 1992, cit in projeto TEIP: 2).

A missão do professor é cada vez mais complexa, sobretudo no quadro do tema que temos vindo a tratar e só poderá ser verdadeiramente assumida por este, se para o efeito, puder contar com o apoio e a colaboração dos demais intervenientes no processo educativo. Nesta perspetiva, enquadra-se a necessária cooperação entre professores de uma mesma escola e dos diferentes níveis de ensino. As reuniões de subdepartamento, departamento e com a coordenação TEIP, são um instrumento muito válido na articulação de informação dos temas a abordar e nas estratégias a implementar. Esta cooperação tem vindo a ser desenvolvida, mas ainda encontra muita resistência por diversos professores, principalmente nos nossos professores de secundário.

Cada instituição pode construir projetos e modelos de educação que vão de encontro à diversidade cultural, se ao se falar de uma escola intercultural, é da nossa

opinião pela experiência diária com alunos de cultura cigana que para além, de se discutir os currículos, as estratégias dos professores, ela deverá atender a todos os agentes educativos e a uma pluralidade de fatores que envolvem a escola.

3.2- O papel do Serviço Social para a promoção da Educação

É no campo da escola, no combate ao abandono/absentismo, exclusão social, que o serviço social pode colaborar “ *Ele é inserido na escola com o intuito de ajudar com as ações de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos, para que juntos, possam trabalhar com a educação, com a consciência, com a oportunidade de que as pessoas tornem-se sujeitos da sua própria história*”. (Santos, 2012: 127).

O contributo do fazer profissional do técnico de serviço social, ao profissional da educação vai no sentido de, ajudar na resolução dos problemas sociais, familiares, os quais dificultam a aprendizagem do aluno e o seu sucesso escolar.

Para Almeida (2000) “*o campo educacional torna-se, para o assistente social hoje, não apenas um futuro campo de trabalho, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação, que precisa ser desvelado*” (Almeida (2000: 74).

Iamamoto (1998) afirma que o desafio é “*redescobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional*” (Iamamoto, 1998:75).

Para Souza (Souza, 2008) “*a dimensão educativa na prática do Assistente Social caracteriza-se não apenas pela sua base epistemológica, mas principalmente, pela possibilidade deste profissional trabalhar as características individuais, articuladas no coletivo dos sujeitos usuários dos serviços sociais*” (Souza, 2008:1).

Segundo o código de ética internacional do serviço social, “*a profissão promove a mudança social, a resolução de problemas nas relações humanas e o reforço da emancipação das pessoas para a promoção do bem-estar. Ao utilizar teorias do comportamento humano e dos sistemas sociais, o Serviço Social intervém nas situações em que as pessoas interagem com o seu meio. Os princípios dos direitos humanos e da justiça social são fundamentais para o Serviço Social*” (www.apross.pt/profissao/etica-e-deontologia).

O serviço social “ *é uma profissão de intervenção (...) relaciona as pessoas com as estruturas sociais para responder aos desafios da vida e à melhoria do bem-estar social*” (<http://servicosocial.pt/diagnostico-social>).

Face ao exposto, podemos afirmar que, o assistente social no seu dia-a-dia numa escola trabalha com o aluno individualmente atendendo ao seu todo, pois tem de o compreender em todas as circunstâncias da sua vida nomeadamente, a família, a comunidade. “ *Trabalhando com individualidades, mas sempre, articuladas ao coletivo e aos fenómenos sociais, dado que o sujeito não é um ser isolado (...) desempenha um papel mediador entre os direitos dos cidadãos e as regras estatais e societárias, possuindo um conteúdo social que percebe o sujeito inserido em um sistema que o (re) constrói e o transforma em ser social* “ (Sousa, 2008:1- 2).

“*Para os técnicos do SAAS (serviço de atendimento e acompanhamento social) esta articulação veio colmatar enumeras “falhas” que havia a este nível nas escolas, a ausência de um acompanhamento interno nas escolas, a ausência de uma referência de contacto para resolver estas situações. Todo o trabalho de co-responsabilização da família, da escola e dos serviços sociais funcionam muito melhor, sem qualquer tipo de dívida*”. (E6).

O reconhecer a intervenção em rede comunitária, não é exclusivo do serviço social, sendo referido por outros técnicos que trabalham nas mais diversas instituições como a segurança social, a comissão de proteção de crianças e jovens em risco. Todo este trabalho tem sido gradual na medida em que, são várias as etapas que se vão ultrapassando, outras que nos se colocam e constitui portanto um desafio, como todo o trabalho social.

Para João Sebastião (2007), após vários estudos e teorizações concluiu a importância do trabalho em rede. “ *investir educativamente hoje já não se trata apenas de colocar uma escola e um grupo de professores num determinado local, mas sim de promover a colaboração em rede de diversos agentes educativos e institucionais presentes na comunidade*” (Sebastião, 2007: 35).

A maioria dos casos acompanhados pelo serviço social do agrupamento tem um carácter multidimensional, ou seja, necessitam de uma complementaridade entre os serviços internos como externos para uma melhor intervenção, dado que o individuo é um todo. “*A passagem do EU para o Nós supõe estar ao mesmo nível e aceitar que a aprendizagem é recíproca*” (Oliveira, 2004: 217). É neste processo que “ *o Assistente Social pela sua formação de base, possui ferramentas muito úteis para o alcance dos*

objetivos da escola que passa não só pelo sucesso escolar em termos de boas notas, mas também pela aquisição de competências pessoais, relacionais e sociais”. (Cambeiro, 2006: 1).

“O técnico de serviço social será porventura um dos profissionais mais discretos de uma escola: age nas margens do sistema, apoiando aquele aluno cujas características frequentemente são vistas como um embaraço (no duplo sentido, como algo que envergonha e algo que atrapalha), que se procura esquecer porque põe em causa as noções tradicionais de "sucesso" e "mérito". (E2).

É necessário olhar para os alunos com quem se intervém numa perspetiva holística, considerando todos os seus papéis nos vários sistemas em que se movimentam. Só assim, e colocando no centro da intervenção a voz dos destinatários, sendo sensíveis à sua perspetiva, se poderão construir em conjunto narrativas de empowerment e de capacitação.

Outra base fundamental da intervenção do assistente *“pode fazer na área educacional é a aproximação da família no contexto escolar”* (Santos, 2005: 44). Aproximar pais à escola promovendo a sua participação ativa. Desmitificar que a sua presença é só para os aspetos negativos. Estreitar os vínculos destes com a escola e reforçar o sentido de responsabilidade pela aprendizagem dos filhos e um melhor conhecimento deles.

O ministério da educação apela à participação dos pais na gestão da escola, assegurada principalmente através do conselho de turma. “Raramente encontramos as famílias associadas a trabalho de fundo capaz de afetar o projeto da escola. Podemos mesmo adiantar que o nível da sua participação dependerá do grau de autonomia de que as escolas gozam” (sd:87).

Também é experiência diária que muitos pais têm vidas muito ocupadas e que alguns têm pouco interesse em se dirigir à escola porque tiveram más experiências ou porque não sabem como fazê-lo. Como afirma Sarti (2005), “pensar a família como uma realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos, é uma forma de buscar uma definição que não se antecipe à sua própria realidade, mas que nos permita pensar como ela se constrói, constrói sua noção de si, supondo evidentemente que isto se faz em cultura, dentro portanto, dos parâmetros coletivos do tempo e do espaço em que vivemos”. (Sarti, 2005: 27).

O assistente social “desenvolve a sua intervenção partindo do contexto institucional e tem como função promover a articulação entre aqueles agentes

educativos (...) partindo do pressuposto que a criança é resultado da interação que estabelece com outros sistemas sociais (...) é um agente de mudança nos sistemas relacionais, o que significa que detém hoje um papel importante, é a da sua competência encontrar junto das populações potencialidades para a mudança” (Camacho, 2000: 105-106)

Como diz Frigoto (2006), *“temos como profissionais de Educação e de Serviço Social o papel de desconstruir discursos prontos na sociedade (...) temos que ter a perspetiva propositiva, a perspetiva alternativa, tanto teórica como prática”*. (Frigoto, 2006: 25-26). Segundo Santos (2012), o foco de intervenção do assistente social na escola é com a família, ou seja, a aproximação da família na escola *“a família de hoje, necessita ser ouvida e envolvida neste espaço. Sucesso escolar e educação de qualidade só podem ser alcançados mediante ao atendimento integral do aluno, obrigatoriamente incluindo a sua família”* (Santos, 2012: 80). O assistente social deve desenvolver atividades para promover a reflexão e a tomada de consciência das famílias. É intervindo na família que se mostra a importância da relação escola-aluno-família, visto que para intervir na criança de forma integral, é necessário intervir na sua família.

Há objetivos importantes *“que deve balizar as ações dos assistentes sociais na educação. (...) favorecer a abertura de canais de interferência dos sujeitos nos processos decisórios, da escola, ampliar o acervo de informações e conhecimentos, a cerca do social na comunidade escolar; estimar a vivência e o aprendizado do processo democrático (...)”*(idem: 77).

” De todas as atividades realizadas para a integração da comunidade educativa na escola, destacamos a Comemoração do Dia Internacional das Famílias, dinamizada pela escola em parceria com outras entidades como um momento rico em valores tão importantes para a sociedade em que hoje vivemos, como a cooperação, o respeito, a interajuda, a confiança, entre outros. Esta atividade tem-se revelado muito gratificante no sentido em que os pais/familiares têm a oportunidade de vivenciar as rotinas diárias dos seus filhos na escola e delas retirar também aprendizagens para o seu dia-a-dia.” (E 5).

Um outro aspeto a salientar prende-se com as visitas de estudo que realizamos. No primeiro ano letivo do projeto TEIP, definimos como visita de estudo a ida ao jardim zoológico. Os familiares mostraram-se reticentes a saídas não autorizando, alegando que não podiam ficar longe dos filhos, que não nos confiavam um dia inteiro, que não

podiam estar muitas horas sem eles. Trabalhou-se com as famílias na resolução desta problemática e decidiu-se que as mães poderiam ir acompanhar os filhos. Os comentários no fim da visita foram muito positivos, o que nos transmitiu maior proximidade e relação com as famílias de cultura cigana.

No fim do ano letivo planificamos uma outra saída, a um sítio que nunca tinham visitado, a praia. Obtivemos transporte municipal, com almoço fornecido pelo agrupamento e parte do lanche. As mães também foram acompanhar os filhos e a partir deste momento, “sentimos” que poderíamos continuar a realizar estes passeios/visitas e que no próximo ano letivo os alunos já iriam sem as mães.

O trabalho inicial com esta comunidade foi difícil, mas algo já se conseguiu, são os nossos pequenos sucessos que fazem a diferença, nesta relação escola-família e consequentemente nas aprendizagens dos alunos. Por exemplo, ao nível da assiduidade os alunos do 1º ciclo da EB1 de Serzedelo, começaram a frequentar as aulas diariamente, não existindo agora faltas de atraso regulares, nem situações de abandono escolar. Na “sala de socialização” a frequência dos alunos era muito intermitente. As mães tinham imensas dificuldades ao deixarem os filhos. Ao mínimo choro, levavam-nas e passados uns dias é que as traziam novamente. Fizemos um trabalho com as mães nas questões do desapego, do desfralde e a importância das aprendizagens que as crianças fazem num jardim-de-infância.

Uma outra ação que o serviço social escolar tem desenvolvido junto desta comunidade do acampamento é a capacitação a mães ciganas, nas questões relacionadas com a gestão pecuniária, nos cuidados de higiene, na confeção e aproveitamento dos alimentos e outras questões relacionadas com a sexualidade. Foram realizadas 3 sessões com um total de 15 mães e com uma taxa de frequência média nos 75%. “(...) *mas precisamos porventura em termos sociais, a capacitação das famílias. O problema principal é que passa de geração em geração é portanto um problema geracional, a pobreza geracional e a pobreza gera pobreza. Nós temos de fazer a capacitação das pessoas, temos que os ajudar a perceber que há coisas que são próprias da tradição cigana e que essas coisas os ajudam a fortalecer a sua identidade, mas há outras coisas que não são próprias da etnia cigana, não são próprias da tradição cigana, são digamos, apropriações, comportamentos desapropriados ao longo de anos e que nada que nada tem a ver com a etnia, com as suas origens*”. (E8).

Na sua intervenção social na escola, é importante o papel de mediação, porque esta “*potencia a construção de laços sociais, e constitui inclusive, uma nova abordagem no processo à inclusão social*”. (Almeida, 2008: 4).

A estratégia deste técnico é (re)unir os fios que se desligaram — entre o aluno, a família, a escola, a administração pública e a comunidade local —, pelo que dele se exigem qualidades excecionais de mediação de diferenças, disponibilidade e compromisso para com a sua missão e, finalmente, humildade para reconhecer que o caminho para as soluções é longo e difícil, mas não impossível”. (E2).

Ao assumir este papel o profissional terá de refletir e até mesmo, colocar em causa muitas das práticas existentes nas escolas, quer nos seus métodos de aprendizagem quer nas representações negativas que dela fazem. “*(...) ambiente de aprendizagem é tanto físico como metafísico: quando é metafísico é experimentado como ethos e na organização da escola, ou aquilo a que se chamou currículo oculto. Se o ambiente for exclusivo, centrado naquilo que é normal e não tiver lugar para as exceções a esta normalidade, então “ser diferente” isola ou rejeita aqueles que são diferentes*” (Bourdieu, 1979: 95-96)

Uma das funções do profissional de serviço social escolar passa por uma atitude facilitadora e agente principal neste processo de diagnóstico dos alunos, na transmissão clara e eficaz de algumas diretivas e estratégias para que os professores saibam lidar com a situação e adequar as suas práticas pedagógicas.

“É aquilo que mais me impressiona no trabalho do assistente social: a proximidade do lado mais frágil das pessoas e a capacidade para criarem compromissos, que possibilitem mudanças”. (E2).

Mas questionamos. Até este trabalho por parte da escola, como era feita a escolarização destas crianças? Não existem dados, nem nos serviços da câmara municipal nem na segurança social, verificando-se que nem sempre esta questão era de tao grande preocupação. Esta intervenção social de âmbito escolar permitiu que conhecêssemos a realidade daquela comunidade cigana e que dessemos a conhecer a todos os agentes locais.

Paralelamente a esta realidade, o assistente social escolar trabalha com alunos de cultura cigana nas outras EB1S, no 2º ciclo e no 3º ciclo. Colocam-se desafios futuros a estes alunos na escola. No 2º ciclo regista-se um absentismo intermitente dos alunos que vem do “acampamento”, que por motivos de transporte por vezes faltam. Utilizarem transportes públicos, não faz parte da sua cultura e por muito que se trabalhe com os

país esta questão, não autorizam. Temos solicitado transporte junto da câmara municipal não havendo grande receptividade, nem verba junto da segurança social, nem apoio por parte da comissão de proteção de crianças e jovens em risco. Estes alunos se faltam, não aprendem, se não aprendem reprovam. Os anos vão passando, as suas dificuldades agudizam-se e temos alunos com 14, 15 anos no 2º ciclo no PIEF.

Os 3 alunos que concluíram o 3º ciclo do programa PIEF desejariam seguir uma via profissionalizante no secundário, quer por sua decisão, quer por aconselhamento profissional junto do serviço de psicologia escolar. Mas esta questão acarreta alguns problemas junto da direção. A escola/direção ainda não está preparada para ter alunos de cultura cigana na escola sede? No secundário? Estes são desafios que se colocam de imediato. Dar-lhes vaga na secundária, ainda não uma questão tão óbvia quanto isso, mas sim orientá-los para outras escolas. Esta situação é comprovada pelo abandono escolar dos alunos que terminam o 3º ciclo do programa PIEF. Dos 9 alunos que terminaram, 5 raparigas e 4 rapazes (Dados do agrupamento, plano de melhoria 2015/2016), nenhuma escola do concelho concedeu vaga, estando estes alunos sem estudar, sem qualquer resposta. Esta problemática leva-nos para outras questões junto da comunidade cigana. Que perspetivas podem ter de futuro, se a escola não age de igual para todos? *“No dia-a-dia, e na secundária que estou diariamente, sinto que os alunos de etnia cigana são uma ameaça e nem sequer há preocupação, uma abertura para entender que há pessoas que são diferentes, que passaram por processos diferentes, da sua história, da integração social. Não podem ser olhados como inimigos, porque são alunos como os outros e que tem que ser aceites como os outros. Embora que às vezes da parte dele hajam alguns problemas. A escola ideal era aquela que de facto, a diferença não fosse olhada com desconfiança e onde simultaneamente as diferenças fossem respeitadas e pudéssemos delinear percursos cognitivos, na qual essa diferença fosse respeitada no sentido do currículo. Queria uma escola com todos e para todos”*(E1).

Capítulo 4- Um modelo de intervenção social escolar no agrupamento de escolas TEIP

4.1- O processo de sinalização, intervenção e acompanhamento de alunos

O acompanhamento social de alunos e consequentemente, das suas famílias é uma parte importante e fundamental do trabalho desenvolvido nas escolas, uma vez que o profissional encontra no estabelecimento de ensino, uma condição institucional privilegiada que lhe permite fazer uma intervenção mais próxima das famílias/comunidade. Há portanto um contacto mais favorecido que proporciona ao profissional não só detetar situações precocemente, que muitas das vezes dificilmente seriam identificadas como também, uma posterior intervenção de maior proximidade e contínua no tempo.

Deste modo, para a concretização do seu trabalho, o assistente social tem todo um processo de organização metodológica no processo de acompanhamento de alunos. Como é pedido esse acompanhamento? Quem sinaliza? Como faz chegar ao técnico? O que se sinaliza? O que faço antes? São questões com resposta na metodologia de intervenção no agrupamento de escolas. O eixo2 do projeto TEIP que o assistente social está inserido, na ação 2.3 “sinalização, intervenção e acompanhamento de alunos”, é reflexo do campo de ação nesta escola TEIP. Assim, até ao processo de sinalização, o diretor de turma/professor terá já que ter diligenciado um conjunto de medidas com o encarregado de educação, como um contacto telefónico ou envio de carta registada para marcação de atendimento, como prevê a lei nº 51-2012- estatuto do aluno e ética escolar. Caso se concretize o atendimento expor a situação escolar e compreender que fatores poderão estar a contribuir para o insucesso escolar do aluno e definir com a família o que cada um poderá fazer. Se estes procedimentos não resultarem, sinaliza-se então para a equipa técnica.

O agrupamento de escolas através dos técnicos de serviço social e psicologia criou um fluxograma, onde demonstra de forma sucinta como pode ser feito o pedido para a equipa técnica. Este modelo após vários ajustes, adaptações baseadas na experiência de trabalho e de bibliografia estudada, foi adotado por todos os

agrupamentos de escolas do município num trabalho local de rede, para facilitar a todos os intervenientes este processo e clarificar quando se encaminha para as instituições de “fim de linha”, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco e para o tribunal.

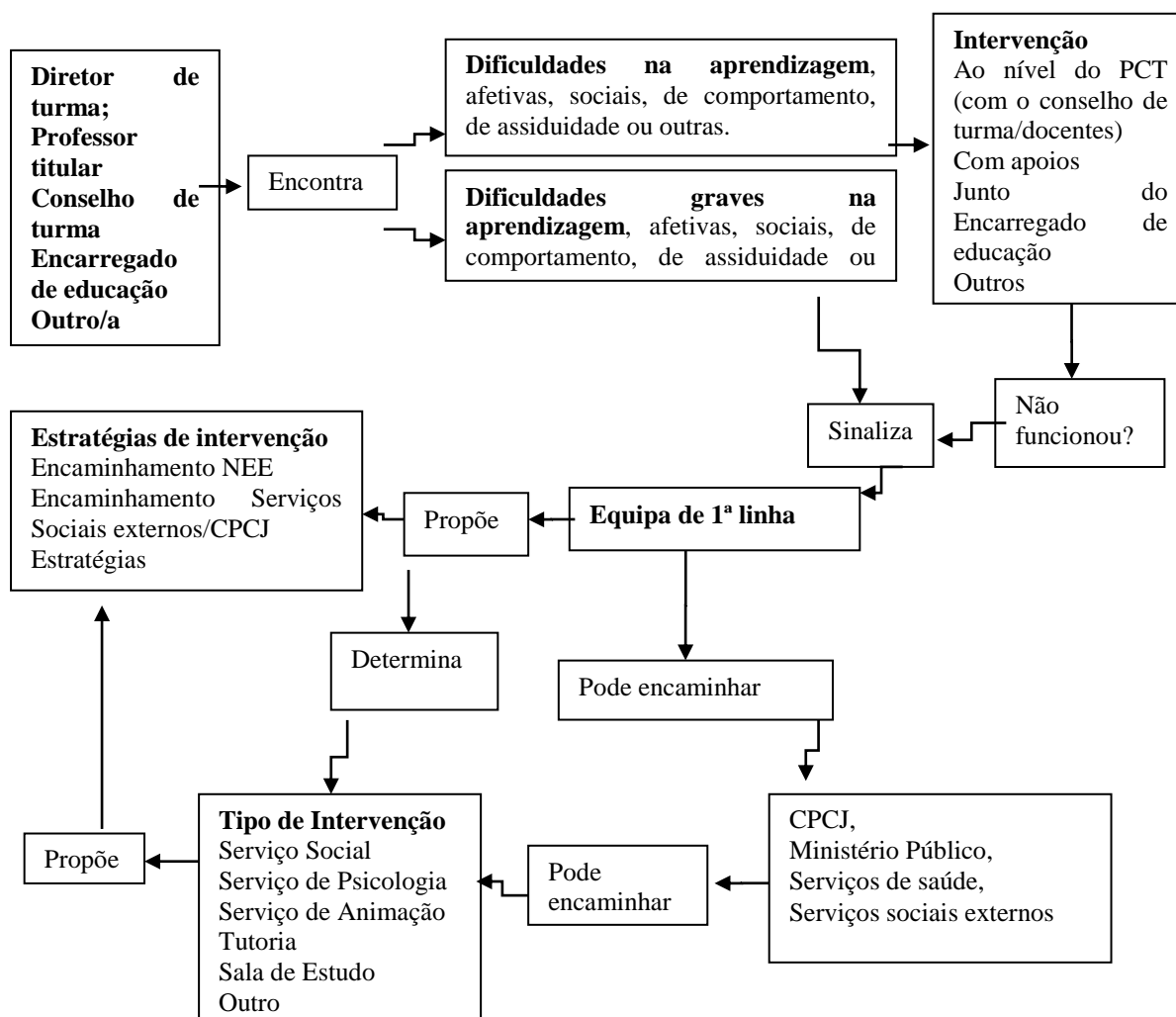


Fig2: Modelo de intervenção no agrupamento de escolas. Este modelo foi adotado por todos os agrupamentos do concelho. Designou-se por “Modelo Concelhio de sinalização e intervenção de crianças e jovens em risco/perigo”.
Fonte própria

4.1.1- O Pedido de acompanhamento social pelo professor

No ano inicial do projeto TEIP definiu-se uma ficha de sinalização (anexo1) para o pedido de acompanhamento de alunos pelos professores. Esta ficha foi sofrendo alterações mais ao nível da descrição das problemáticas, o que deve ser sinalizado, que informações relevantes devem constar. Este pedido, deve ser feito pelos

professores/diretores de turma e entregue ao membro da direção responsável pelas fichas de sinalização, que analisa de imediato se estão corretamente preenchidas, se tem os dados todos, se a problemática é bem fundamentada e quais as diligências já efetuadas junto do agregado familiar e aluno. Caso não se encontre a pessoa responsável, a pessoa que sinaliza deve arquivar numa capa específica para tal.

Todas as semanas, a equipa de primeira linha constituída pelo psicólogo, assistente social, a animadora sociocultural, mais a pessoa responsável da direção, o coordenador TEIP e a coordenadora das tutorias reúnem-se. Num primeiro momento, são discutidos os casos sinalizados, para que áreas e estratégias a definir. Depois todas as sinalizações são lançadas numa plataforma on-line pelo coordenador TEIP, que permite a que cada membro presente na reunião e a toda a direção, ter conhecimento de quais os alunos sinalizados, a que dia, para que técnico e quais as diligências efetuadas por estes. Num segundo momento, a discussão de outros assuntos nomeadamente: os dados mensais das ocorrências de indisciplina por turma e aluno, estratégias com os grupos de assessorias e outras situações como as atividades a serem realizadas na semana seguinte pelos técnicos especializados.

Esta forma de trabalhar é do conhecimento de todos os professores/diretores de turma, e todos os anos letivos são realizadas reuniões com todos professores do agrupamento de escolas, para a transmissão desta metodologia de trabalho, aperfeiçoando-a uma vez que, muitos professores lecionam pela primeira vez no agrupamento TEIP.

Realça-se o facto de os jardins-de-infância, turmas PIEF, cursos profissionais não serem contemplados no projeto TEIP. Ou seja, legalmente não se pode intervir porque não são contabilizadas as horas de trabalho para a parte financeira do projeto. Contudo, não é prática dos técnicos especialmente do serviço social escolar, a recusa ao acompanhamento de uma situação grave ou a consultadoria com os docentes, na mediação de informação e articulação, bem como, na definição de estratégias.

4.1.2 - O Diagnóstico

Nesta fase, que consideramos ser tão importante no processo de acompanhamento de alunos e famílias, o diagnóstico assume um papel fulcral no sucesso ou não da intervenção social. Após o pedido de acompanhamento de alunos e discussão semanal em equipa, os casos são distribuídos para o psicólogo ou para a assistente social. A

animadora sociocultural apesar de participar nas reuniões e ser um elemento importante de parceria no acompanhamento de alunos, nunca fica como gestora de processos, mas como apoio na integração dos alunos no grupo de teatro, nas atividades lúdicas e na mediação de informação e na definição de estratégias.

Assim, a assistente social trabalha como gestora nas situações problemáticas relacionadas com o abandono/absentismo escolar, carência económica e intervenção familiar. Nestes três grandes campos de intervenção, na prossecução do seu trabalho, a assistente social ouve todas as opiniões na reunião de equipa e discute-se os passos a diligenciar para concretizar o diagnóstico. Para tal, é importante adotar sempre uma postura de mediação e de disponibilidade com os professores, reunir formal e informalmente na concretização de informação importante e implica-los neste processo, transmitindo sempre as diligências efetuadas. Numa primeira fase, contacta-se a família via móvel, caso não resulte enviamos carta registada para marcação de atendimento. No atendimento apesar de estarmos fisicamente, é necessário estarmos com disponibilidade de tempo, de transmitirmos que estamos ali no atendimento para ajudar o aluno e família, com uma atitude colaborante e de grande aproximação para com a família. Lidamos na maioria com alunos, agregados fragilizados, com problemas de diversa ordem, e só o facto de sentirem que alguém os ouve, os compreende, pode determinar o sucesso da intervenção. É comum ouvir, que da parte dos técnicos e da assistente social, *“alguma humanidade no tratamento com as pessoas”*. Acreditamos nas capacidades da pessoa e comunicamos essa confiança quer verbalmente, quer criando condições nas quais a confiança da pessoa seja reforçada. Por exemplo, quando uma família começa a realizar as estratégias definidas e que se repercutem na melhoria escolar do aluno, é importante o contacto por vezes via telefone no sentido de, reforçar positivamente a sua atitude e demonstrar que continuamos a acompanhar os processos.

O respeito pelo outro ao trabalharmos com pessoas, que pelas suas diferenças e especificidades de acordo com o contexto em que estão inseridas, deve ser condição inerente à formação do assistente social. Este respeito está relacionado nas mais diversas formas de atuação, que com o passar dos meses, anos fazem com que ganhemos a confiança das famílias. A construção de uma relação é facilitadora da intervenção e, na perspetiva de Robertis (2003), a relação entre o profissional e o utilizador do serviço é o meio mais potente que temos de provocar a mudança, na medida em que: *(...) é sempre uma situação interativa na qual as influências e transformações são recíprocas*”. (Robertis, 2003: 78).

Quando a presença dos pais na escola não se concretiza, e o caso for urgente, realizamos uma visita domiciliária, que constitui um instrumento privilegiado de intervenção, como procedimento de trabalho ao nível de diagnóstico e do acompanhamento social. Para Ferreira, (2011), “ *a visita domiciliária é definida como uma entrevista efetuada no domicílio do utente que visa aprofundar a compreensão/diagnóstico e o estudo e a observação do ambiente familiar. É um instrumento de trabalho de recolha de informações, que permite uma análise da situação.* “ (Ferreira, 2011: 281).

Quando realizamos visita domiciliária ao acampamento de Serzedelo, todas as crianças querem a nossa atenção e é recorrente pedirem-nos beijos, abraços. A nossa postura tem de ser positiva, espontânea, não nos esquecendo que se está a entrar num espaço privado e que este tem de ser autorizado pelo próprio, apesar dos vários constrangimentos que vamos lidar como a higiene das crianças, cheiros desagradáveis dentro das casas e outras situações incómodas, de pessoas a dormirem no chão.

Para o consolidar da relação de confiança com os alunos, temos de assumir uma postura de informalidade nos seus contextos mais informais, onde são mais autênticos. Os alunos são capazes de diferenciar os diversos tipos de contactos estabelecidos em contextos distintos, como o bar, o refeitório, a sala de estudo, o contacto nos corredores. O facto de manter estes contactos informais não vai prejudicar a relação de algum distanciamento que também é necessária. O contexto institucional assume-se como mais-valia neste estabelecer da relação. Uma relação de confiança tem que ser, à partida uma relação de proximidade e o contexto escolar oferece as condições ideais para esta se efetive.

Esta relação que se criou com as famílias é um dos aspetos mais importantes do nosso trabalho. Estas famílias sentem-se mais contíguas com a escola, ao ser por vezes a primeira instituição a recorrer para tratar de assuntos para além das suas competências. Por exemplo, na leitura de documentação, no encaminhamento para outros serviços, como o serviço de saúde, no aconselhamento a apoios sociais. Contudo, tudo isto não tem implicado no nosso trabalho diário na relação com os outros técnicos, dado que a escola é reconhecida por ter feito um trabalho junto comunidade. Também apoiamos as famílias no ato da matrícula dos alunos, no preenchimento dos papeis, nas fotocópias e apoio na regularização do processo nos serviços administrativos.

Para registo de informação do caso a acompanhar, utiliza-se um instrumento de diagnóstico denominado de “*Ficha de processo familiar*” (anexo 2), que permite

registar todas as informações importantes da nossa intervenção mesmo os “acordos” que se fazem com alunos e famílias. É uma síntese explicativa onde o assistente social relaciona todos os elementos que recolheu, tanto a nível interno, como ao nível externo, na articulação que fez com os parceiros locais e procura assim, compreender de forma mais integradora as demais vertentes do aluno/família e definir as medidas a adotar.

O diagnóstico assume assim, uma fase importante e que para Myrian Batista (2000) ele envolve várias fases desde “ *o levantamento de hipóteses preliminares; a construção do quadro de referências teórico-práticas; colecta de dados e do seu apuramento; organização e análise: descrição/interpretação; a identificação das prioridades da intervenção; definição de objetivos e estabelecimento de metas e a análise das alternativas de intervenção, tendo em conta as consequências da acção, os recursos existentes, o enquadramento institucional e politico*”. (Batista, 2000: 43).

4.1.3- A intervenção

A metodologia de intervenção desenvolve-se em três níveis:

- 1-A dimensão micro: o acompanhamento social dos casos que se traduz no contacto com as famílias e alunos e a equipa dos técnicos especializados: o psicólogo, a assistente social e a animadora sociocultural, os professores e a direção,
- 2-A dimensão meso: a articulação com os parceiros locais da comunidade envolvente,
- 3-A dimensão macro na medida em que, pode influenciar as políticas sociais sobre esta matéria.

Estas três dimensões complementam-se e cada vez mais parte-se de uma dimensão particular para uma dimensão macro. Para Levesque (1980) o modelo de intervenção social escolar tem duas dimensões basilares as quais, não fazem sentido uma sem a outra: intervenção individual com os utentes e intervenção com o sistema social ou com os parceiros sociais. Ou seja, “*é fundamental articular a dimensão micro ou individual com a dimensão macro ou colectiva. Para além disso, como verificámos, em contexto escolar existe ainda uma dimensão intermédia, também ela indispensável*” (Levesque 1980: 122). Esta dimensão consiste nos contactos e na articulação com os diversos profissionais com quem os assistentes sociais compartilham o contexto institucional: psicólogos, animadores, mediadores e outros trabalhadores sociais com

quem fazem equipa e com os quais é indispensável estabelecerem contacto para puderem apoiar e promover o desenvolvimento da comunidade escolar.

A intervenção é a fase que depois de elaborado o diagnóstico prévio se operacionalizam as ações e as medidas previstas. A primeira abordagem do assistente social é sempre realizada na família. Inicialmente com contacto telefónico para marcação de atendimento, ou carta registada caso o contacto telefónico não resulte ou seja impossível. Na base desta intervenção social, há teorias com as quais nos identificámos no trabalho com os alunos e famílias. A teoria geral dos sistemas que enquadra a família *“num complexo sistema de energias interdependentes dos contextos físico e biológico. O efeito desta interação família-ambiente é o estabelecimento de um sistema em que as partes e o todo são solidários”*. (Alarcão, 2002: 127). A teoria do ciclo vital, que tem como base fundamental *“as dimensões temporal e histórica, considerando as necessidades biológicas, sociais e psicológicas de cada elemento familiar, em contexto individual e grupal, com repercussões nas diferentes gerações da mesma”*. (Relvas, 2004: 79). O modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie (1979) e de Evans (2000), na ótica de Canavarro e Pedrosa (2005), *“considera que o binómio organismo-meio constitui uma complexa rede de inter-relações nas quais o desenvolvimento se processa”*. (Canavarro e Pedrosa, 2005: 179). Na prossecução do nosso trabalho/intervenção, temos como base teórica também estes modelos, porque conjuntamente atendem ao indivíduo na totalidade das partes, como os seus processos históricos, e contextos físicos, biológicos, temporais. Permitem uma recolha de informação mais alargada e um diagnóstico melhor consumado.

Na nossa intervenção, uma das metodologias de trabalho é a visita domiciliária que pode, ser uma forma de contacto se necessário pelo tipo de problemas ou por dificuldade de outros meios de contacto. Mas quando esse contacto se torna difícil, o contacto informal com o aluno pode esclarecer porque não atenderam o telemóvel ou porque a carta registada não foi assinada ou levantada. Às vezes são pequenos pormenores, mas que são preciosos para compreender algumas situações menos claras e que constituem obstáculos ao processo de intervenção.

A visita domiciliária ocorre cada vez menos, dada a presença cada vez maior das famílias na escola, mas no caso de este procedimento ser necessário porque a situação do aluno assim exige, ou as outras formas de abordagem não resultaram é preciso, evitar a fragmentação da intervenção e a redução da violência simbólica que significa a invasão do espaço doméstico. Se se trata de uma família acompanhada pelo serviço de

atendimento e acompanhamento social local da área de residência, o técnico é informado e solicita-se o seu acompanhamento para a realização desta visita conjunta, porque como já conhece a família facilita este processo. Esta metodologia de trabalho ficou definida nas reuniões de equipa de 1ª linha com os parceiros locais, após esgotadas todas as estratégias anteriores, promovendo uma articulação mais concertada na intervenção social e também para não existir uma sobreposição de medidas e técnicos junto do agregado. Quando existe indisponibilidade do técnico local, recorremos a um técnico da equipa multidisciplinar da escola, quer ao psicólogo, quer à animadora sociocultural, porque conhecem também os alunos e famílias e todo procedimento de intervenção.

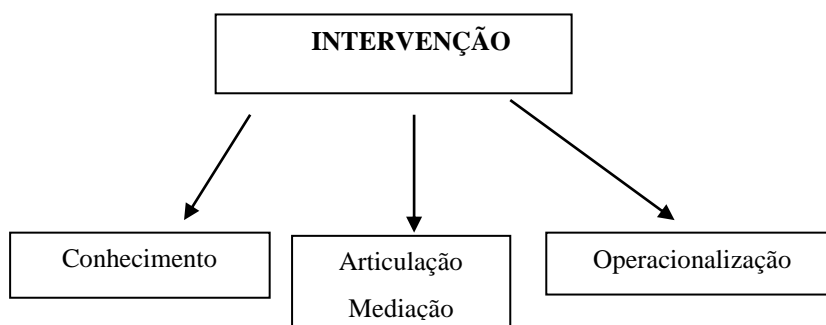
O estabelecimento de uma relação de confiança e de comprometimento de todos neste processo é aspeto muito importante para transmitir segurança e confiança às famílias. Por exemplo, demonstrar uma atitude de disponibilidade para atender as famílias mesmo sem hora marcada, utilizar uma linguagem o mais simples possível mas eficaz na compreensão da mensagem, que a família entenda de forma clara que a escola na pessoa do assistente social está para desburocratizar processos e apoiá-los na resolução da problemática. As respostas a outros aspetos relacionados com a problemática da carência económica, a interação e articulação com os parceiros locais, uma outra situação de aconselhamento parental para apoiar o processo educativo parental, pela análise de estratégias mais ajustadas aos relacionamentos com os filhos. Por exemplo, no caso de uma família beneficiar da medida de apoio económico, o rendimento social de inserção, cujo filho está numa situação de absentismo escolar, informar os pais que a escola está para auxiliá-los na resolução deste problema e não para automaticamente informar a segurança social de não cumprimento.

Com os professores, na sequência do trabalho com as famílias tem-se a mesma abordagem de disponibilidade. Ou seja, achamos importante a marcação de processos de consultadoria para darmos o feedback quer do nosso diagnóstico sociofamiliar, quer posteriormente das estratégias adotadas, num processo em que o professor dá o seu parecer e contribui para a operacionalização das medidas. Somos diariamente abordados nos corredores, na sala dos professores nos intervalos para uma pequena informação, para um reforço positivo, para uma diligência a tomar como por exemplo, um contacto telefónico para o encarregado de educação, poder ser feito pelo técnico de serviço social porque iria ter um maior impacto na família. Também a definição de estratégias na

abordagem ao aluno, por exemplo quando tem comportamentos desajustados, todo o conselho de turma adotar a mesma medida.

Na relação do professor com as famílias, que por vezes são momentos de alguma tensão, somos solicitados numa atitude de mediação, por exemplo, quando um aluno tem comportamentos desajustados, quando está num processo de desvalorização da escolar. Também somos instados para estarmos nas reuniões de pais nos momentos de avaliação, ao transmitir que existe apoio para as situações problema e identificando alguns aspetos que podem ser trabalhados de forma mais incisiva pelos pais em casa para com os seus filhos. Aspetos que o conselho de turma diagnosticou na turma, no aluno que podem ser abordados de forma mais regular pela família, como o reforço positivo, postura de motivação e aprofundar a relação pais- filhos.

Para melhor nos orientar nesta fase, criamos um pequeno esquema que nos relembra sempre em que consiste a intervenção, palavra tão usada na nossa profissão.



Fonte própria: Agrupamento de Escolas de Louredo

4.1.4 -A Avaliação

Esta fase constitui-se importante porque nos vai “alertando” se as estratégias que adotamos, estão a dar resultado ou teremos que ajustar alguma situação. É nossa metodologia de trabalho, reunirmos semanalmente para partilha das diligências efetuadas junto das famílias/alunos e dos resultados obtidos, podendo se adotar outras medidas.

É geralmente nesta reunião e depois de uma mediação constante com o diretor de turma/professor e parceiros locais, e não se tendo verificado os procedimentos e resultados pretendidos para o sucesso escolar do aluno, e ao abrigo da Lei 51-5 de setembro 2012- estatuto do aluno e ética escolar, sinaliza-se o aluno para as instâncias

de outra ordem. Ou seja, caso a situação do aluno seja de risco para a comissão de proteção de Crianças e Jovens em risco. Quando nos é apresentada uma situação de perigo (como situações de violência, abuso, tentativa de suicídio), a sinalização é feita de imediato para o Ministério Público. Neste processo, articulamos com os colegas da equipa da diligência a efetuar e comunicamos ao diretor do agrupamento da sinalização uma vez que, assina a folha de rosto, não tendo necessariamente que ler as informações que constam do documento, mas sim tomar conhecimento que tal procedimento foi feito.

Uma outra fase de avaliação que foi implementada no ano letivo 2014/2015 pelo município, com base na metodologia de trabalho do nosso agrupamento TEIP, que nos submete a processos de monitorização e articulação constantes foram as reuniões de equipa de 1ª linha concelhia. Estas reuniões envolvem a equipa técnica do agrupamento: o psicólogo, a assistente social e a animadora sociocultural, um membro da direção, as enfermeiras do centro de saúde e os técnicos dos gabinetes de atendimento e acompanhamento social da área de residência dos alunos em discussão. Estas reuniões mensais são mensais e servem para fazer a “abertura” formal dos casos a acompanhar perante estes parceiros no sentido de, todos estarem responsabilizados neste processo, ao se tornar formal pelo processo escrito. (Anexo3).

As famílias estão sempre implicadas neste processo, são sempre informadas das diligências a tomar, mesmo quando o insucesso da intervenção submeta à sinalização do aluno para as instâncias superiores. Na intervenção social escolar, famílias, professores nunca estão à margem dos processos. Parte do nosso trabalho é concedido nestes procedimentos de informação, articulação, mediação, comunicação.

4.1.5 - Arquivamento do processo

O processo de acompanhamento social ao aluno/família é um processo complexo que envolve muitas problemáticas e processos de articulação. Na área social o que se verifica é que, são poucos os casos que são arquivados. Vai-se fazendo a monitorização dos processos, com avanços e recuos das medidas. Raramente se arquiva um caso. Mesmo quando os objetivos são atingidos, há sempre uma preocupação por parte do técnico em “monitorizar” o aluno, na mediação de informação com os professores, com

os parceiros locais uma vez que, a realidade não é estática e neste processo, outros pormenores importantes poderão surgir e ser objeto de intervenção.

Por isso, é importante ter sempre presente que as fases do processo de intervenção não são estanques, elas se interligam e que o trabalho do assistente social não é um conjunto de atos/diligências separados, mas uma sucessão lógica e coerente de ações relacionadas para um fim.

4.2-O trabalho em equipa técnica

Esta dimensão a que chamamos de micro está relacionada com o trabalho que o assistente social faz com os seus colegas de equipa, com o psicólogo e a animadora sociocultural. Esta relação de trabalho que se configura muito positiva, é fundamental para o reconhecimento do trabalho de cada técnico, mas também na definição, discussão de estratégias de intervenção para alunos, famílias e uma visão de que formas de trabalho abordamos, como nos vamos articular, monitorizar o trabalho e que atividades estamos implicados.

A equipa a partir do momento que é colocada ao serviço por concurso da Direção Geral da Educação geralmente em finais de setembro, meados de outubro, reúne-se para discutir o projeto TEIP. Se este sofreu alterações, quais as ações que estamos integrados e desenvolver o nosso trabalho. Para maior comunicação e agilidade dentro da escola, é definida uma ficha de sinalização e que através dela fazem-nos chegar as situações de alunos para acompanhamento. Após o primeiro contacto presencial com o encarregado de educação, este autoriza ou não o acompanhamento através de uma “ficha de autorização” e após este procedimento a intervenção inicia-se efetivamente. (Anexo 3).

É importante abordar um ponto que é dos aspetos mais negativos no desenvolvimento do nosso trabalho, a contratação. Anualmente candidatamo-nos à vaga na bolsa de contratação escolar, que ocorre após o início do ano letivo. Um dos critérios de seleção é o tempo de serviço e a experiência em contextos socialmente desfavorecidos, o que tem permitido que a equipa dos técnicos especializados nos últimos anos se mantenha. Todo este processo não favorece nem os próprios, porque tem a vida laboral suspensa nos meses de setembro e parte de outubro, tendo que recorrer ao subsídio de desemprego e passam sempre pelo mesmo processo de seleção, que obedece à candidatura na plataforma do ministério da educação, o envio de

portefólio e entrevista. Todo o processo de intervenção social nestes meses, está inoperado. Perdem-se alguns momentos importantes, como a constituição de turmas, dos conselhos de turma, reuniões de preparação do ano letivo, e a receção aos alunos que permite o conhecimento das turmas de forma mais faseada.

A equipa técnica reúne-se semanalmente, para o ponto da situação dos processos de alunos, a avaliação das estratégias. Todos valorizamos a equipa em si, na sua dimensão individual e o que cada um pode e deve contribuir. A metodologia de acompanhamento dos alunos nas diversas Ebs1 também é analisada. Se os técnicos se dirigem à escola para os atendimentos em horário normal de aulas, ou se, os pais os trazem à secundária. Definiu-se que os técnicos se deslocariam às EB1s e posteriormente, faz-se a planificação semanal na articulação de informação entre técnicos. O mesmo acontece com a animadora sociocultural que no seu contacto diário com alunos, é um elemento privilegiado de conhecimento de informação.

Também neste espaço de partilha, se planifica as atividades do projeto TEIP, afetas aos técnicos. A equipa articula numa base de disponibilidade de uns para com os outros. Por exemplo, a animadora sociocultural tem à sua responsabilidade um grupo de teatro, que no mês de maio, apresenta uma peça de teatro e os restantes técnicos, o psicólogo e assistente social estão no apoio deste evento. Ao nível do acompanhamento social dos alunos ciganos, a animadora tem um papel fundamental na articulação de gestão de certos comportamentos e regras nas atividades dos tempos livres, nomeadamente na hora de almoço, bem como, na mediação de informação a outros níveis. Podemos descrever um verdadeiro trabalho em equipa, na hora de almoço.

Este intervalo que compreende 90m foi em tempos difícil na gestão dos comportamentos de alguns alunos, nomeadamente da cultura cigana. Tem-se trabalhado em conjunto com a técnica de animação para que fossem realizadas atividades gestoras de integração social. Da parte do serviço social escolar, foi feito um trabalho com os pais de cultura cigana no sentido de, compreenderem as mudanças adjacentes, que os seus educandos ao almoçarem na cantina, teria de ser diariamente e não mediante a preferência da ementa. Com os outros pais trabalhamos as questões da diversidade cultural, demonstrando que a escola está atenta a todos os alunos que tem e que vai desenvolvendo atividades e estratégias de acordo com as necessidades existentes. Os problemas de comportamento fora da sala de aula foram diminuindo, melhorando assim, o ambiente escolar. Este exemplo demonstra que, o verdadeiro trabalho em equipa é condição básica para o sucesso da intervenção.

4.2.1- O trabalho com os professores

A relação que se tem vindo a criar com o corpo docente foi melhorando gradualmente. Antes da agregação em 2013, o projeto TEIP foi muito ambicionado e implementado para que todos o sentissem. A parte mais visível foi a contratação de técnicos, para o apoio nas problemáticas vividas. O processo de sinalização era sempre explicado numa reunião geral de professores bem como, a apresentação dos técnicos e as suas funções. Posteriormente, os professores e diretores de turma tornavam este processo muito mais próximo, ao pedirem apoio até nas estratégias a definirem com a família antes de qualquer sinalização.

Concentravam-se na EB2/3 a grande maioria dos alunos, os do 2º e 3º ciclo e as Eb1s ficavam relativamente próximas, o que facilitava o contacto presencial com o professor na hora de almoço e após o término das aulas. Ano após ano, os processos foram se consolidando. Há no entanto, um aspeto importante a considerar, o facto de o agrupamento ter muitos alunos de cultura cigana, desde o jardim-de-infância ao secundário e as dificuldades iniciais dos professores em lidarem com certos comportamentos dos alunos nomeadamente, o chegarem atrasados 10, 15m, não trazerem lanche ou quando o faziam não serem saudáveis. Lanches à base do pão com panado, pão com chouriça, coca-cola, batatas fritas. Os professores tinham receio em contactar os pais. Foi feito um trabalho com a classe docente nomeadamente, formação sobre modos e hábitos de vida, recorrendo a um mediador cigano que trabalha estas questões nas escolas, ao transmitir a cultura cigana e consequentemente a par do maior conhecimento dos alunos que temos definimos estratégias ajustadas.

Esta relação com o professor ou o diretor de turma foi se consolidando e verifica-se uma constante articulação por parte dos professores. Por vezes passam no gabinete somente para darem o feed-back de tal medida, ou da melhoria do aluno ou que tal estratégia poderá ter que ser redefinida. O assistente social está presente em todos os conselhos de turma dos alunos sinalizados, por sua iniciativa mas também por vezes, a pedido do professor. O indivíduo é um todo e como tal existem informações que se pretendam dar, que são importantes na elaboração das estratégias seguintes e o mesmo acontece por parte de todo o conselho de turma. Há uma responsabilização efetiva de todos para com o aluno.

Numa outra vertente, a nível organizacional com a agregação das escolas e das várias mudanças decorrentes, surgiram problemas para o serviço social. Retrocessos na importância, dinâmica do projeto TEIP e um “preconceito” e estigmatização por parte de algum corpo docente do 3º ciclo e secundário. Apesar das várias reuniões com os professores, ainda se verificam situações a serem trabalhadas. *Que problemática se sinaliza? Sinalizo já ou contacto os pais? Peço opinião ao restante conselho de turma? Problemas de comportamento com ciganos, vais tu à turma e falas com eles? Sinalizo já para a comissão de proteção de crianças e jovens em risco? Onde existe a ficha? Ficas tu responsável por isto?*

São ainda questões que apesar de melhoradas ainda permanecem, quer por excesso quer por defeito. Muitos professores ainda sinalizam por qualquer motivo, sem antes iniciarem as diligências que lhes compete conforme a Lei nº 51/2012 de 5 de setembro- estatuto do aluno e ética escolar, quer por outras, que podem colocar o aluno numa situação de risco ou perigo e tendem a protelar a situação.

No entanto, a relação de articulação, de apoio tem vindo a melhorar por parte destes professores do 3º ciclo e secundário, que semana após semana, começam a marcar reuniões com o assistente social por mail, por telefone, por contacto direto para pedirem cooperação numa situação, que muitas das vezes se sentem incapazes de agir perante tamanha complexidade dos casos. A relação de mediação e de apoio tem melhorado sendo que, paulatinamente, mas começam a compreenderem o projeto TEIP, como projeto da escola. Esta é a realidade que temos, aquela que se nos apresenta e como tal, devemos todos caminhar para o mesmo sentido.

4.2.2 – O trabalho com a direção

Antes da agregação, a direção do agrupamento, baseava a sua gestão na proximidade para com toda a comunidade educativa. Fruto dessa metodologia e visão, aceitaram o convite de integrar o projeto TEIP e assumirem os problemas da escola relacionados com absentismo/abandono escolar, problemáticas identificadas nos alunos de cultura cigana. Por aproximação geográfica da escola a uma urbanização social, maioritariamente constituída por pessoas de cultura cigana, o agrupamento sempre foi apelidado como “a escola dos ciganos”. A escolarização destas crianças e seus comportamentos foram sempre compreendidos como uma realidade a ser trabalhada com todos os alunos e fundamentalmente com as famílias.

A metodologia de trabalho baseou-se sempre num processo de grande autonomia para a equipa TEIP, com uma direção sempre disponível que valoriza o trabalho desenvolvido, entendia os objetivos, permitindo uma maior capacidade de trabalho, de confiança.

Com a agregação, tornando-se num mega agrupamento de escolas, também ao nível da direção existiram mudanças. Apesar de dois membros transitarem para a direção atual, há ainda processos a serem compreendidos. Não é que não valorizem os técnicos especializados, que não nos dêem autonomia ou que não reconheçam o nosso trabalho, mas sim porque o projeto TEIP não é ainda totalmente, sentido como projeto da escola. Ouve-se muitas vezes *“que o TEIP é para os ciganos*. Esta cultura não é muito *“bem-vinda à escola”*. A presença de alunos, famílias ciganas ainda causa muita estranheza e algum preconceito. *“com os ciganos tu tratas deles... ...eles afastam os outros alunos e depois somos uma escola de ciganos”*. Frases e *“pedidos”* que ouvíamos mais no início da agregação, mas que ainda existe alguma resistência na abordagem a estas famílias.

No entanto, o nosso trabalho é muito reconhecido e respeitado. Por exemplo, é a assistente social que representa o diretor do agrupamento nas reuniões de parceria com a comissão social Interfreguesias da área urbana; com o conselho local de ação social do concelho dando autonomia nas decisões.

4. 3-Articulação com os parceiros sociais e locais

A dimensão meso assume-se como aquela a quem a escola *“recorre”* na comunidade. Várias são as instituições parceiras a quem a instituição escolar tem de articular na tentativa de resolução dos problemas dos alunos/famílias. Assim, é nossa prática diária e *“cultura”* da escola, este contacto diário. Foram realizadas várias reuniões de articulação, mesmo antes da definição de metodologia concelhia que surge em 2014, com as reuniões de equipa de primeira linha e a sua ficha de sinalização. Cada aluno sinalizado para o serviço social escolar é então objeto de intervenção num trabalho conjunto, como já abordamos num ponto anterior. Após as diligências efetuadas, a escola informa por escrito principalmente ao técnico do serviço de atendimento e acompanhamento social e da comissão de proteção de crianças e jovens em risco, a situação escolar dos alunos e a intervenção feita, o mesmo acontece no fim de cada período, onde é enviado um relatório com os resultados escolares, as estratégias. Embora não solicitado, naquele momento, os relatórios permitem a todos os parceiros

um conhecimento atualizado da situação e uma valorização do trabalho escolar efetuado.

Quando um aluno não é acompanhado pela equipa da escola, mas que a família está a ser auxiliada por outras instituições, é dado o conhecimento da situação sociofamiliar ao técnico de serviço social escolar, e qual o ponto da situação da intervenção, do contrato efetuado.

Uma outra instituição que articulamos diariamente na mediação da informação escolar e em que os casos são maioritariamente de cultura cigana, é a comissão de proteção de crianças e jovens em risco. Somos sempre instados nas medidas e estratégias a adotar com a família nos atendimentos conjuntos e na realização das visitas domiciliárias. Este procedimento deve-se ao conhecimento e boa relação que a escola tem para com os alunos e famílias ciganas. Até ao processo de encaminhamento para a comissão de proteção de crianças e jovens em risco, todo um trabalho de intervenção social já foi realizado com outros parceiros, instituições locais.

Contudo, estas questões remetem-nos para o papel do Assistente Social na escola. Ele tem de circunscrever a sua ação à escola. Não pode acrescentar o trabalho que cabe aos outros parceiros. Em situações que avaliamos e priorizamos como urgentes, acedemos a esse pedido de atendimento conjunto ou visita domiciliária, ficando claro na família qual o campo de ação da escola. Não podem “ver” o técnico escolar como aquele que sinalizou para a comissão de proteção de crianças e jovens em risco e que quer o “mal” deles. Há portanto, todo um conjunto de procedimentos que o assistente social tem de saber gerir, nos vários campos que a sua atuação proporciona. Ele é importante na proximidade necessária por exemplo, para verificar se os acordos na parte referente à escola com as demais instituições estão a ser cumpridos.

Isto significa, que esta forma de atuar aproxima-se de modelo de intervenção em rede. Este traduz um trabalho fundamental com os parceiros locais numa intervenção comum, no qual todos têm o seu papel bem definido, não havendo sobreposição de diligências nem de técnicos junto da família.

A intervenção social que a escola desenvolveu na EB1 de Serzedelo e no “acampamento” com a comunidade cigana, teve por base o trabalho com os parceiros locais. Da camara municipal tivemos a resposta positiva nas obras da “sala de socialização”, na pintura e arranjos do telhado. Da segurança social na pessoa do técnico local, um apoio no início da intervenção escolar junto das famílias ao se criar uma boa relação com a comunidade e no trabalho efetuado como as visitas domiciliárias

conjuntas. Importante a junta de freguesia, na disponibilidade de comprar uma bomba de água para ativarem um poço que poderia ser usado pela comunidade e assim, a toma de banho das crianças ser uma realidade.

Também efetuamos um protocolo com uma universidade local para a recolha de roupas a serem entregues às crianças do acampamento de Serzedelo , e o mesmo acontecendo no agrupamento de escolas com a dinamização de várias atividades de angariação de roupa, brinquedos e bens.

Na minha perspetiva se não trabalharmos de forma integrada e em rede, com responsabilidade na matéria da infância, no que seja, se não trabalharmos de forma articulada não vai funcionar, é preciso rentabilizar recursos quer humanos quer físicos, também não faz sentido haver capelinhas em todo o lado e os mega agrupamentos são exemplo disso porque efetivamente em termos de recursos humanos há que rentabilizar”. (E7).

Outra metodologia que tem funcionado bem na lógica das parcerias são as atividades conjuntas, que temos vindo a realizar no âmbito, do programa da rede social e da sua comissão social interfreguesias da área urbana do concelho. O agrupamento de escolas participa nas reuniões através da assistente social. A dinamização de uma palestra sobre o bullying e cibercrime com a presença de especialistas na matéria, um colóquio sobre a Europa e os seus desafios com a presença de um eurodeputado, a organização de uma formação parental para mães de cultura cigana. De momento, este trabalho entrou numa fase de grande reconhecimento tendo-se alargado às outras comissões do concelho, resultado de processos de articulação já bem sedimentados.

Todos os técnicos se conhecem, reunimos muitas vezes presencialmente. Valorizamos o campo de atuação de cada um e a intervenção individual com os alunos/família, não faz sentido sem a intervenção com o sistema social no seu todo. Acrescenta-se a estas duas instituições parceiras, a segurança social, a comissão de proteção de crianças e jovens em risco, os serviços da câmara municipal nos pelouros da educação e da ação social, têm esta metodologia de trabalho bem como, a equipa multidisciplinar de assessoria aos tribunais. É fácil o contacto telefónico, a marcação de reuniões com os técnicos, com o Sr. Vereador da Educação e o Sr. Procurador do Ministério Público

Contudo, estes momentos dão visibilidade ao trabalho realizado enquanto interlocutores locais. “Fomos chamados” enquanto escola na colaboração de uma candidatura ao programa 20/20 do novo quadro comunitário, e que por decisão do Sr.

Presidente da Câmara, o acampamento de Serzedelo e a escola básica integra esta candidatura, o que poderá possibilitar a construção de casas, arranjos na pavimentação, saneamentos. Esta decisão é já uma consciência da realidade e uma vontade em querer resolver uma situação grave.

Considerações finais

A presente dissertação surgiu da vontade de refletir sobre a prática profissional num agrupamento de escolas TEIP para a compreensão do processo de trabalhar com uma etnia muito presente, a etnia cigana, atendendo à especificidade do trabalho do técnico de Serviço Social escolar. Com quem trabalha, a relação com as famílias e alunos, com os professores, direção e numa dimensão mais alargada com os parceiros locais.

Assim, importa contextualizar a realidade em que vivem, os problemas sociais que para a escola são transportados, permitem-nos compreender o número de situações acompanhadas pelo assistente social escolar, as problemáticas associadas às mesmas e o grau de complexidade que elas exigem ao nível da análise, determinarão que as ações desenvolvidas sejam fruto de uma reflexão crítica e multidisciplinar centrada numa perspetiva sistémica.

Não só a sociedade sofre mutações também a educação, tendo a escola novamente um papel muito importante mas desta vez relacionado com a integração das minorias. Este é um dos desafios que, no dia-a-dia a sociedade multicultural de hoje coloca às nossas instituições escolares. Num meio intercultural a transmissão do saber não pode ser suficiente, a criança deve descobrir na sua relação com o outro ao mesmo tempo a alteridade e a semelhança. Face a estas mudanças, falamos da necessidade de implementar uma educação inter e multicultural, que respeite a diferença dos seus alunos e os prepare para a vida em sociedade.

“Às vezes, eu costumo quando estou reunida na escola com colegas e na direção, andamos aqui a perder tempo, a gastar dinheiro com estes alunos e famílias que não querem vir para a escola, mas depois fazemos uma introspeção e temos a certeza que esta geração até ao segundo ciclo vai frequentar a escola e que alguns até ao terceiro. E quando esta geração tiver os filhos provavelmente vai ter uma postura diferente”.
(E1).

Alunos e suas famílias encontram-se integrados dentro de um sistema que se relaciona entre si. Um ou vários fatores externos à escola poderá surgir como constrangimentos ao sucesso do aluno. Daí a importância do trabalho de proximidade e

articulado com todos os outros profissionais e sistemas sociais dado que, o assistente social realiza o diagnóstico social facilitador da articulação entre os diversos parceiros e reconhecido pelas famílias que são parte integrante neste processo de intervenção social.

A abordagem feita pelo assistente social escolar é necessariamente diferente da utilizada pelos outros técnicos e agentes educativos. Mas isso não significa, que tenha um papel de maior ou menor importância que os demais profissionais. Não obstante, é detentor de saberes próprios e de um olhar diferente das problemáticas dado que, a comunidade educativa encontra-se exposta e permeável às várias problemáticas que afetam os alunos e suas famílias. No seguimento destas questões, podemos realçar a importância de intervir precocemente ao se detetarem e encaminharem as situações problema. Por isso, é imprescindível que as funções e papéis desempenhados pelos diferentes profissionais dentro da escola sejam clarificados e considerados não só nas suas funções, mas também, no tipo de problemas sinalizados para acompanhamento. A partir do momento que o assistente social entra ao serviço por contratação TEIP, ele é de imediato confrontado por professores, pais, alunos nas suas dúvidas, problemas.

Somos também, muitas vezes solicitados para acompanhar os técnicos da segurança social, comissão de proteção de crianças e jovens em risco, câmara municipal nas visitas domiciliárias e em atendimentos conjuntos. “ *O trabalho em rede é fundamental para que se evitem sobreposições de papéis e divergência de orientações, principalmente quando se trata do trabalho direto com os alunos.* “ (E2).

“*Tenho de afirmar que a articulação das situações com o agrupamento que tem a presença do técnico é muito mais fácil e funcional, (...) . A nossa área de intervenção é muito específica pois abrangemos as comunidades ciganas que residem nesta área e como tal todas as especificidades culturais por vezes colidem com os “interesses/objetivos” escolares. E como temos visto ao longo dos últimos anos, o bom trabalho que se tem conseguido fazer ao nível do absentismo, da inclusão, da integração, do insucesso escolar é graças a esta dinâmica que se conseguiu criar entre os técnicos*”. (E.6).

“*O Serviço torna-se de mais qualidade quando também há profissionalismo, empenho relativamente aos técnicos que fazem parte desta equipa. Isso verifica-se no agrupamento, prima por isso. Há um problema vamos resolver o problema. Fazem muito esse trabalho articulado, sabem onde é que estão os recursos, as outras pessoas para esse efeito*”. (E8)

É de todo pertinente a articulação das práticas institucionais ainda que, fechadas sobre si próprias para a questão da cultura cigana no concelho, que impedem a promoção de dinâmicas de parceria mais direccionadas para este problema e comprometem a mobilização concertada dos recursos disponíveis a nível local ou se, desvirtuam a filosofia de determinadas medidas.

É necessário, um olhar mais profundo por parte de todos os parceiros, aqueles com quem a escola trabalha no dia-a-dia. Estes sinais parecem revelar ainda, as muitas carências atuais dos modelos de intervenção propostos e também das políticas sociais em vigor, evidenciando a ocultação do pluralismo de valores e de modos de vida diferenciados, a inexistência de uma leitura científica dos problemas que esta população tem. Por exemplo, a nível do mercado de trabalho, os contratos de emprego e inserção que a câmara municipal protocola, possibilitam pela primeira vez a oportunidade a esta comunidade nomeadamente, a quatro ciganos do sexo masculino de poderem iniciar uma atividade profissional, ainda que débil e precária.

Impõe-se assim, que se abra um debate construtivo e uma reflexão aprofundada que parta da diversidade do real, onde a diferença cultural deva ser analisada tal como ela é, e não pela representação que se faz dela.

Neste campo de atuação, os profissionais de serviço social deverão defender a sua presença em todos os agrupamentos de escolas. É certo que, as escolas abrangidas pelo mesmo trouxeram uma nova oportunidade de mercado a vários colegas de exercerem a sua profissão, promovendo os pressupostos de uma política educativa pública, de melhoria da sua qualidade para todos.

Contudo, a prática profissional do Assistente Social Escolar, ainda está num processo de afirmação dentro e fora da escola, contrariamente a outras áreas de intervenção que se reforçam e ganham visibilidade. A todos nós compete afirmar o nosso lugar nas comunidades educativas não porque elas não nos pertencem, mas porque, toda a mudança se atinge com passos em primeiro lugar curtos, mas seguros, até que tenham a força necessária para as caminhadas mais longas. É esta perseverança que nos caracteriza, nos define e que deve ser a base de todo o trabalho.

O assistente social assume assim, um papel importante na escola na relação com todas as forças existentes e temos vindo a objetivar algumas características que achamos ser importantes na construção do seu processo diário de trabalho e na sua metodologia de intervenção.

- Definir objetivos claros e com sentido para a família, dando a conhecer qual o nosso papel nesta situação. O objetivo tem de fazer sentido, porque se assim não for, não se obtém resultados,
- Estabelecer momentos de avaliação no processo de intervenção em conjunto com as famílias/aluno, para envolvê-las na decisão,
- Criar uma relação de ajuda e de empatia com o agregado, adotando uma postura colaborativa, de maior transparência, negociação e tomada de decisões partilhada,
- Pontuar e reforçar as competências das famílias/alunos. Por vezes não é fácil colocar a família/alunos a conversarem dos seus problemas, mas no decorrer do processo vão se libertando e ganhando mais confiança pelo tempo que cada técnico dá àquela pessoa de forma perceptível, que se traduz na qualidade dos atendimentos,
- Ter expectativas realistas sobre os progressos das famílias/alunos,
- Os planos de intervenção devem respeitar o tempo e as características das famílias: os ritmos e os espaços das pessoas. Não é o meu ritmo, não é o meu espaço, mas o deles. *(Fonte própria)*.

Para além das questões da prática profissional e da interação dos técnicos com os principais atores, dentro e fora da escola e que podem constituir-se como facilitadores ou entraves à intervenção, há ainda outras potencialidades e constrangimentos do contexto institucional. Possibilita-nos intervir precocemente nas situações, num trabalho social mais individualizado e regular pois técnicos e alunos partilham o mesmo espaço. Contudo, esta intervenção só é possível se a continuidade do técnico de serviço social for efetiva, ou seja, a atual situação de contratação que sujeita à paragem no mês de setembro e parte de outubro e todo um processo de seleção demorado, empurra os profissionais para o desemprego nestes meses. Não permite uma estabilidade quer para os técnicos, quer para o estabelecimento de ensino que “suspende” o acompanhamento social a alunos neste período. Os próprios professores, para quem recorrer ao mesmo técnico acerca de um aluno que conhece, possibilita uma verdadeira fonte de apoio.

O assistente social na escola trabalha com várias problemáticas num universo de 2400 alunos, o que faz com que tenha um número elevado de casos para acompanhar. O facto de serem muitos alunos/famílias a necessitarem de acompanhamento individual e sistemático faz com que por vezes, os técnicos não consigam desenvolver a intervenção

social desejada, nem realizar com mais regularidade outras atividades de âmbito da cidadania, voluntariado, formações.

Assim, definimos de forma sucinta as potencialidades do serviço social em contexto escolar:

- Proximidade com os alunos/famílias,
- Diagnóstico e intervenção social precoce,
- Acompanhamento individual regular e sistemático,
- Conhecimento/ continuidade do trabalho desenvolvido,
- Formas diferenciadas do saber em contexto escolar.

Como constrangimentos o Serviço Social encontra ainda um caminho longo a percorrer:

- Precariedade laboral,
- Número elevado de alunos acompanhados,
- Falta de recursos humanos e materiais na escola,
- Desconhecimento relativamente à profissão de Serviço Social,
- Falta de respostas para os problemas na comunidade local,

Bibliografia

ABRANTES, Pedro (2008). *Brandos costumes? Educação básica e desigualdades sociais*, Profmat, Elvas.

ALARCÃO, M. (2002). (Des) Equilíbrios Familiares. 2ªEd. Coimbra: Quarteto Editora.

ALMEIDA, A. N VIEIRA, M.M. (2006). *A Escola em Portugal*, Lisboa, ICS-UL.

ALMEIDA, Helena Neves. (2008) *Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo*, Colóquio Internacional Tutoria e Mediação, AFIRSE, Lisboa.

ALMEIDA, J. Ferreira de, Capucha, L., Costa, A. F., Machado, F. L., Nicolau, I. e Reis, (1992). *Exclusão Social: Factores e tipos de pobreza em Portugal*, Celta.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. (2000). *O Serviço Social na educação*. In: Revista Inscrita, nº 6. Brasília, p. 19-24.

ANÍBAL, G. (1996). *Legislação – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Noesis, 39, Lisboa, 83-85.

BATISTA, Miriam. V. (2000). *Planeamento Social: intencionalidade e instrumentação*, Veras Editora, São Paulo.

BANKS, J. (2009). *A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração*. In B.Spodek, (org), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 527-559). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBIERI, H. (2003). Os *TEIP, o projeto educativo e a emergência de 'perfis de território*, Educação, Sociedade & Culturas, 20, Porto, 43-75.

BARDIN, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.

BATISTA, Miriam. V. (2001). *A Investigação em Serviço Social*, Ed, Veras Lisboa/São Paulo, 42-44.

BAPTISTA, Myrian V. (2000). *Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação*, Veras Editora, São Paulo.

BÉAUD, S., PIALOUX, M. (2000). *Violence urbaine, violence sociale: Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris, Fayard.

BECKER, H. S. Outsiders, (1991). *Estudos da Sociologia do Desvio*, Rio de Janeiro, Zahar.

BENAVENTE, A, CAMPICHE, J. SEABRA, T. SEBASTIÃO, J. (1994). *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.

BENAVENTE, A. (1987). Et al. *Do outro lado da Escola*, Lisboa, Teorema.

BENAVENTE, A. et al. (coord.). (1996). *"Implicações sociais da literacia"*, in *A literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

BENAVENTE, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto Português: abordagens, concepções e políticas*. Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, 1, pp. 1-40.

BENAVENTE, A. et CORREIA, A. P. (1981). (Extratos de) *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Instituto de estudos para o Desenvolvimento.

BENAVENTE, A. e CORREIA, A. P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Instituto de estudos para o Desenvolvimento.

BENAVENTE, A. (1988). *Equacionar a questão e debater estratégias*, in Da construção do Sucesso Escolar. Seara Nova, n.º18, pp.23-27.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. (1996). *A Construção Social da Realidade*, Editorial Vozes, Petrópolis.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação*, Porto, Porto Editora, pp. 19-51; 134-139.

BOURDIEU, P. (“*Lestats du capital culturel*”). Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n.º30, pp:3 (http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_03355322_1979_num_30_1_2654).

BOURDIEU, P. (1987). “*Propostas para o ensino do futuro*”, in Cadernos de Ciências Sociais, Porto, n.º 5.

BOURDIEU, P. CHAMPAGNE, P. (1992). “*Les exclus de l’intérieur*”, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n.º 91/92, pp. 71-75.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1978). *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega. ISBN.

CAMACHO, Ana. (2000). *Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola – família – comunidade*, in Intervenção Social n.º21, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 100-110.

CAMBEIRO, Joana (2007), *Os Profissionais de Serviço Social nas Escolas*, acedido a 31 de agosto de 2015 em <http://www.debatereducacao.pt>.

CANÁRIO, R. Alves, N. Canário, B. Rolo, C. (1999) “*Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária*”, in Educação e política, Lisboa, p. 163-171.

CANÁRIO, R. Alves, N. Rolo, C. (2000). “*Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a ‘igualdade de oportunidades’ e a ‘luta contra a exclusão*”, in Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-170.

CANAVARRO M. PEDROSA, A. (2005). Transição para a parentalidade compreensão segundo diferentes perspectivas teóricas. In I. Leal(org), Psicologia da Gravidez e Parentalidade. Lisboa: Fim de Século. p:225-255

CASA-NOVA, Maria José. (2006). *A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*, Revista Interações, p: 155-182.

CASA-NOVA, Maria José. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*, Lisboa: IIE.

CASA- NOVA, Maria José. (2002). “*Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos*”, in *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, Actas do Vº Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, edição electrónica (www.aps.pt). [actas de encontro científico] [F. 6] 85.

CASA-NOVA, Maria José. (2001). *Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social*. Educação, Sociedade & Culturas, 16, 63-82.

CASA-NOVA, Maria José. (2005). “*(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas*”, Ensaio, 47, pp. 181-216. [artigo em revista científica] [F. 7].

CÓIAS, João de Oliveira (1993). *Dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho escolar, Infância e Juventude*; Revista da Direcção Geral de Serviços Tutelares de menores, nº3.

COMISSÃO EUROPEIA, (2008). *Melhorar as Competências para o Século XXI: Uma agenda para cooperação europeia em matéria escolar*, COM 425

COMISSÃO EUROPEIA (2012). *Research mapping Portugal. Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL)* EAC/17/2012. PPMI. Retirado em 23.10.2013 do link http://www.ec.ut.ee/sites/default/files/ec/ppmi_final_report_ecec.pdf.

COMISSÃO EUROPEIA (2012). *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões estratégias nacionais de integração dos ciganos: um primeiro passo para a aplicação do quadro da UE*. Bruxelas, 21.5.2012 COM (2012) 226 final. Retirado em 23.10.2013 do link: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20estrat%C3%A9gias%20nacionais.pdf>

CORTESÃO, Luiza et al. (1995). *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra*. Porto, Edições Afrontamento, p:13-20.

COSTA, A. (11ª ed.). (2001). *A Pesquisa de Terreno em Sociologia*. In: A. Silva & J. Pinto (11ª ed.) (eds.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, J. A. Sousa, L.; Neto-Mendes, A. (2000). “*Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro*”, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*”, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 83-104.

DOMINGOS, A., BARRADAS, H. RAINHA, H., NEVES, I. P.A. (1986). *Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

FALEIROS, Vicente de Paula, (1996). *O paradigma de correlação de forças e estratégias de acção em Serviço Social*. In Marilda Villela Iamamoto et al., *Metodologias e Técnicas do Serviço Social* (pp. 21-30), Sesi – DN, Brasília.

FALEIROS, Vicente de Paula. (1997). *Estratégias em Serviço Social*, São Paulo, Cortez.

FERNANDES, Ernesto. (1995). *Os direitos humanos e práticas sociais*, Do Serviço Social, Número Especial sobre Direitos Humanos e Acção Social, Abril, p. 17 a 23.

FERNANDES, Ernesto. (1996). *”Intervenção e Serviço Social. A centralidade dos direitos humanos para a renovação do Serviço Social,”* Intervenção Social nº13/14, Dez.1996, p. 19 a 33.

FERRÃO, J. etal. (2000). *Abandono escolar precoce: olhares cruzados em tempo de transição*, Cadernos Sociedade e Trabalho, 10, pp. 9-21.

FERREIRA DA SILVA, L. (2005). *Saúde/Doença é Questão de Cultura – Atitudes e comportamentos de saúde materna nas mulheres ciganas em Portugal*, Acime, Fundação para a Ciência e tecnologia, Porto, Editor Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas.

FERREIRA, Isabel e Teixeira, Ana Rita. (2010). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, pág. 331-350.

FERREIRA. Borges. C. Filho, H. C. (2004). *Aconselhamento, Usos, Abusos e Dependências*. Lisboa: Climepsi editores.

FERREIRA, M. Malheiro. (2003). *Educação Intercultural*, Lisboa: Universidade Aberta.

FONSECA, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

FRASER, Angus (2005). *Los Gitanos*. 1ª ed., Barcelona: Editorial Ariel.

FREIRE, Paulo. (1972). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

FRIGOTO, Gaudêncio. (2006). *Política educacional e questão social. Em foco: o Serviço Social e a Educação*. 3. Ed. CFESS.

GAULEJAC, Vincent. Isabel (1994). Taboada Léonetti, avec la collaboration de Frédéric Blondel et Dominique-Marie Boullier, “*Integração e exclusão*”, in La Lutte des Places. Insertionet désinsertion, Epi, Hommes et Perspectives, Paris.

GASPAR, T. (2003). *Políticas curriculares e democratização do ensino: estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado*, Lisboa, Ministério da Educação.

GUERRA, Isabel (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*, Editora Principia, Cascais.

GOMES, C. A. (1987). "A interação selectiva na escola de massas", Sociologia - Problemas e Práticas, nº 3, pp. 35-49.

GONÇALVES, R.B.M (1994). *Tecnologia e organização social das práticas de saúde: características tecnologias do processo de trabalho na rede estadual de centros de saúde de São Paulo*: Hucitec/ Abrasco.

GREENWOOD, ERNEST. (1965). “*Métodos de Investigação empírica em Sociologia*”, in: *Análise Social*, nº 11, Vol. III, Lisboa.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. (1998). *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 7. Ed. São Paulo: Cortez.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. (2000). *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social*, Cortez Editora.

JORGE, M^a de Fátima Miranda. (1971). *O Serviço Social Escolar na Acção Educativa*, Estudo final, Instituto Superior de Serviço Social, Coimbra.

KNOCH, Michael (2003). *A deontologia dos Assistentes Sociais como ética profissional*, in *Intervenção Social* nº27, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, p.5-40.

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.174.

LEITE, Carlinda M. F. (1997). *Multiculturalismo e Educação Escolar – Cenários do Passado e do Presente*, in Estrela A. etal. (Org.) *Contributo da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Vol. I Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LEVESQUE, Justin (s.D), *Les étapes du processus d’intervention*, Tradução livre por Eva Faleiros, documento policopiado.

LIÉGEOIS, J. P. (1998). *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

LIEGOIS, Jean Pierre (1976). . *Mutation Tsigane: la révolution bohémienne*. Bruxelles: Éditions complexe.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Coleção Interface, Centre de recherche tsiganes. Lisboa: Secretariado.

LOPES da COSTA, Elisa. (2001). *O Povo Cigano – memória histórica, presente e futuro*, in CARDOSO, C. et al., (2001): *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola!* Coleção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação, p.1-17.

LUDKE, M.ANDRE, M. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARPEAU, Jacques. (2002). *O processo educativo: a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos*. Porto Alegre: Artmed.

MARTINELLI, Maria Lúcia. (1998). *O Serviço Social na transição para o próximo milénio: desafios e perspectivas*. In: *Serviço Social e Sociedade*, nº 57. São Paulo: Cortez.

MARTINS, A. M. e CABRITA, I. (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, Alcina M^a Castro. (1999). *Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

MARTINS, Alcina M^a Castro. (1999). *Serviço Social e Investigação, Serviço Social, Profissão & Identidade, que trajetória?* Lisboa/S. Paulo, Edição dos Autores, Veras Editora, p.45 a 65.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (s.d.) *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1992). Gabinete de Estudos e Planeamento.

Insucesso e Abandono Escolar. Lisboa: Biblioteca de apoio à reforma do Sistema Educativo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (s.d.). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (1995). Direção- geral do ensino/Direção de Serviços do Ensino Primário. *Insucesso escolar. Lugares docentes-que relação*.

MIOTO, Regina. (2004). *Trabalho com famílias: um desafio para os Assistentes Sociais*, in Revista Virtual Textos e Contextos. Nº3, ano III, dez.

MISCHI, G. (2011). *A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública: um estudo multicaso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Retirado em 13.10.2013 do link <http://hdl.handle.net/10362/7235>.

NEGREIROS, M^a Augusta Geraldes. (1995). *As representações sociais da profissão de Serviço Social*. Intervenção Social nº11/12, ISSS Lisboa, p.81a105.

MONTENEGRO, M. (1999). *Projecto Nómada*, in Montenegro (org.), *Ciganos e Educação*. Lisboa: SOS Racismo, pp. 17-37.

MONTENEGRO, M. (1999). *Ciganos e educação*. *Cadernos ICE*, 5. 17-37.

MONTENEGRO, M. (2003). *Aprendendo com ciganos. Processos de ecoformação*. Lisboa: Presença.

MONTENEGRO, M. (2004). *Afinal, o que foi e é o Projecto Nómada? - Contributos para uma memória do Projecto Nómada*. Setúbal: ICE. Retirado em 7.11.2015 do link <http://myrna.com.sapo.pt/Afinal%20o%2que%20foi%20o%20Projecto%20Nomada.pdf>

MONTENEGRO, M. (2012). *Aprender a ser cigano, hoje: Empurrando e puxando fronteiras*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Não publicado. 151.

NOBERTO, Alayón. (1995). *Assistência e Assistencialismo. Controle dos pobres ou erradicação da pobreza?* 2ª Edição, Cortez Editora.

NORONHA, M. (2003). A Escola é uma Esperança- Sugestões para Famílias de etnia cigana: Lisboa: Secretariado Entreculturas.

NUNS, O. (1989). Escolarização das Crianças Ciganas. *O Professor*, 116, 33-43.

NUNES, O. (1996). *O povo cigano*. (2ª ed.). Águeda: Ed. do Autor.

NUNES, M^a Helena. (1995). A prática de assistentes sociais: uma conversa heurística. *Intervenção Social*, N^os11/12, p.109 a 121.

OLIVEIRA, Ana. (2004). *Técnicas em rede: um desafio*, in *Intervenção Social* n^o30, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 213-223.

OLIVEIRA. Formozinho, J. & Araújo. S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formozinho (org), *A escola vista pelas crianças* (pp 13-29). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA. Formozinho, J. (2009) A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. (pp. 9-15). Lisboa: ME-DGIDC.

PACHECO, N. (2000). *Do confronto de culturas às relações interculturais*, in *Educação, sociedade e culturas*.

PAIS, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates; Jovens trabalho e*

futuro, edições Âmbar, Porto.

Parlamento Europeu (2011). *Resolução do parlamento europeu*. Jornal oficial da união europeia 1.12.2011. Retirado 12.02.2014 do link http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/2013_C165E_02.pdf.

PASTOR, B. (2005). *La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela*. Universitat Jaume I, Facultad de Ciencias Humana y Sociales. Departamento de Historia, Geografía y Arte. Castellón. Retirado em 13.10.2013 do link <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/32157/bgarcia.pdf?sequence>.

PEREIRA, Anabela. (2004). *Educação Multicultural. Teorias e práticas*. Porto: edições ASA.

PEREIRA, F. e MARTINS, M. (1987). *O Insucesso Escolar e as suas explicações – crítica de algumas teorias. Análise psicológica (II)*.

PIANA, Maria Cristina. (2009). in *Serviço Social e Realidade*, Franca, v.18.2.p. 182-206.

PINTO, C. (1995). *A. Sociologia da Escola*, Lisboa, McGraw-Hill.

PINTO, J. M. (1990). *Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais?* em S. STOER (org.), *Educação, Ciências Sociais e Sociedade Portuguesa*, , Porto, Afrontamento, pp. 15-32.

QUEIROZ, M. C. (1991).“*O Mundo e a Escola*” in *Manual do Formador: políticas educativas, Sociologia da Educação*, Vol. I, Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional – Ministério da Educação.

QUEIROZ, M. C. (2006). *Classes perigosas ou classes tornadas inúteis?* Le Monde Diplomatique, Edição portuguesa, Lisboa.

QUEIROZ, M. C. e GROS, M. C. (2002). *Ser jovem num Bairro de Habitação Social*, Porto, Campo das Letras.

QUELOZ, Nicolas. (2009). “A não- integração, um conceito que remete fundamentalmente para a questão da coesão e da ordem social”, in SOULET, Marc – Henry, Da não – integração / Tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo, 1ª Edição, Coimbra: Quarteto Editora, pp: 183-197.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RELVAS. A.P. (2004). *O Ciclo Vital da Família: Perspetiva Sistémica*. 3ª ed. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem.

ROBERTIS, Cristina de (1992). *Metodologia de la Intervención en Trabajo Social*, El Ateneo, Barcelona.

ROBERTIS, Crisitna de. (2003). *Fundamentos del trabajo social, ética e metodologia*. Valencia: PUV.

RODRIGUES, Mª de Lurdes (2009). *Mais sucesso escolar: apoiar as escolas e apoiar as famílias*, In Boletim dos Professores nº15, Lisboa, p 2.

SALGUEIRO, Emídio. (1998). *Saúde Escolar–Avaliação Médico- Pedagógica*, separata do jornal da Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa, tomo CXLII, Julho de 1978, nº 7. SANTOS.

SANTOS, André Michel dos. (2005). *A Escola como espaço de atuação para o Assistente Social: trabalhando com grupos*, UNIFRA.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1987). *O Estado, a Sociedade e as Políticas Sociais – o Caso das Políticas de Saúde*. Revista Crítica das Ciências Sociais, 23,

Coimbra, p.13 a 74.

SANTOS, Nelma Souza dos. (2012). *Serviço Social e Educação: Contribuições do Assistente Social na Escola*, in Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI ISSN 1809-1636, VOL.8, n.15:124-134.

SANTOS, Sónia M dos, M^a Emília R dos (1999). *Diagnóstico Social*, Coleção módulos PROFISSS, 1^a edição, Edição do Ministério do Trabalho e da Solidariedade/ Secretaria do Estado do Emprego e Formação, Lisboa.

SAN ROMÁN, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viegas Ynuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Sglo XXI.

SARTI, Cynthia Andersen. (2007). *A Família como Espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres*. 4 ed- São Paulo: Cortez.

SPOSATI, Aldaíza. (1994). *Os desafios da municipalização do atendimento à criança e ao adolescente: o convívio entre a LOAS e o ECA*. In: Serviço Social e Sociedade, N46. São Paulo: Cortez. Dez/. p 104-114.

SAVATER, Fernando. (2005). *Ética para um jovem*, Dom Quixote.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2003). *A Entrevista Semi dirigida*, In BENOIT, Gathier, Investigação Social – da problemática à colheita de dados, 3^a Edição, Lusociência, pp. 279 – 299.

SEBASTIAO, João e Sónia Vladimira Correia. (2007). “*A Democratização do Ensino em Portugal*”, em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), Portugal no Contexto Europeu, Vol. I: Instituições e Política, Celta editora, Oeiras.

SILVA, Augusto Santos. (1986). “*A Ruptura com o Senso Comum nas ciências sociais*” in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs), Metodologia das

ciências sociais, Porto: Afrontamento, p: 29-55.

SILVA, Marcela Mary José. (2012). *O lugar do Serviço Social na Educação*. In SILVA, Marcela Mary José (org.). *Serviço Social na Educação: Teoria e Prática*. Campinas: Papel Social.

SPOSATI, Aldaiza. (1992). *Serviço Social em Tempos de Democracia*, Serviço social & Sociedade, 39, Ano XIII, Cortez Editora, Agosto, p. 5 a 30.

STOER, Stephen R., (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, Lda.

STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal; 1970-1980, Uma Década de transição*, Porto, Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R. et al. (1990). *O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação*. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 29, p.11 a 24.

SOUSA, C. (2011). *Um olhar (de um Cigano) cúmplice*, in *Que Sorte Ciganos na nossa escola!* Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes. Secretariado Entre culturas.

SOUZA, Iris de Lima. (2002). *Dimensão educativa do Assistente Social na Educação*, 1-10.

SOS RACISMO – Sastipen et al tal. (2001). *Saúde e liberdade. Ciganos: Números, abordagens e realidades*. Lisboa: SOS Racismo.

STRECHT, P. (2008). *A minha escola não é esta*, Lisboa, Assírio e Alvim.

TAVARES, M. Orrico (2004). *“Que direitos para os desfavorecidos?” O direito de informação e a ação social autárquica*, in *Intervenção Social* nº30, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 43-55.

TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais*, Lisboa: MacGraw-Hill.

TORRES, Haroldo da Gama e Marques, Eduardo. (2004). *Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana*, acedido em 20 de Junho de 2010 em <http://www.emprende.org.br/pdf/Programas%20e%20Pol%C3%ADticas%20Sociais/Pol%C3%ADticas%20sociais%20e%20territ%C3%B3rio.pdf>.

URRAS, J. (2007). *O pequeno ditador – da criança mimada ao adolescente agressivo*, Esfera dos Livros, Lisboa.

VIEIRA, M. (2008). *A Escola e a Mudança das Dinâmicas de Organização Cultural: O caso de uma comunidade cigana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.

VIEIRA, Ricardo. (1995). *Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural*: Revista de Educação, Sociedade e Cultura, n.º 4, 127-147.

VIEIRA, Ricardo. (1999). *Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: A Antropologia da Educação na Formação de Professores*, Revista de Educação Sociedade e Cultura, n.º 12, 123-162.

XIBERRAS, Martine. (1993). *As teorias da exclusão*, Lisboa, Instituto Piaget.

YIN, ROBERT K. (2001). *“Estudo de caso, Planejamento e Métodos”*, 2ª Edição, Bookman.

Documentos oficiais

Contrato de autonomia do Agrupamento de Escolas de Pedome de 2013-2014

Plano de melhoria do Agrupamento de escolas D. Sancho I de 2014-2015

Plataforma inter-institucional de educação e formação do concelho 2014

Plano de melhoria do Agrupamento de escolas D. Sancho I, Vila Nova de Famalicão de 2015-2016

Plano de melhoria do Agrupamento de escolas de Pedome de 2015-2016

Plano de melhoria do Agrupamento de Escolas D Maria II de 2013-2014

Plano de desenvolvimento do concelho do Porto de 2000

Plano de desenvolvimento do concelho de Vila Nova de Famalicão de 2001

Plano de desenvolvimento do concelho de Vila Nova de Famalicão de 2009-2015

Projeto educativo do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco de 2012-2013

Projeto educativo do Agrupamento de Escolas D. Sancho I de 2012-2013

Projeto educativo do Agrupamento de Escolas D. Sancho I de 2013-2014

Projeto educativo do Agrupamento de Escolas D. Sancho I de 2014-2015

Projeto educativo do agrupamento de escolas da Agrela de 2009/2010

Regulamento interno do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco de 2014

Regulamento interno do Agrupamento de Escolas de Pedome de 2014

Regulamento interno do Agrupamento de Escolas D Sancho I de 2014

Bibliografia on-line

www.apross.pt/profissao/etica-e-deontologia
<http://www.debatereducacao.pt/>
<http://www.iacrianca.pt/>
www.acidi.gov.pt
<http://www.ciga-nos.pt>
<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/977>
www.dgae.pt
<http://www.dge.mec.pt/teip>
www.eas.pt
www.gepe.min-edu.pt
www.empreende.org.br
<https://iconline.ipleiria.pt>
<http://www.ine.pt>
www.min-edu.pt
<http://www.pordata.pt>
<http://programateip.blogspot.pt/p/rede-teip.html>
www.riiise.pt
<http://servicosocial.pt/diagnostico-social>
eur-lex.europa.eu › EUROPA › EU law and publications › EUR-Lex

Referências legislativas

Decreto-lei nº 107/86, de 21-5

Decreto-Lei nº 184/2004 de 29 de julho

Despacho nº 139/77 de 15 de novembro

Despacho 147- B/ME/96, de 1 de Agosto de 15

Despacho normativo nº 50/2005, de 20 de outubro

Despacho normativo nº 55/2008

Despacho normativo nº 20 Despacho Normativo nº 1/2006. *Diário da República 1ª série-B, N.º 5 de 6 de janeiro de 2006*. Ministério da Educação /2012

Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

Lei nº 190/91 de 17 de maio

Lei 51-5 de setembro 2012

Lei nº 105/2001. Diário da República, 1ª série -A Nº 202, 31 de Agosto de 2001

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro

Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto

Resolução do Conselho de Ministros nº 25/2013

Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013. *Diário da República, 1.ª série, N.º 75, 17 de abril de 2013*

Mestrados- relatórios/Trabalhos de Projetos

CASA-NOVA, Maria José. (1999). Etnicidade género e escolaridade – *Estudo em torno da socialização do género feminino numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto*, Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

GRANJA, Berta. (1995). *Assistente Social- Identidade e Saber*, Tese de Doutoramento em Ciências do Serviço Social da Universidade do Porto.

LOPES, Daniel Seabra (2006). *Deriva Cigana. Uma Etnografia Impressionista*. Tese de Doutoramento em Antropologia. Lisboa: UNL/FCSH, (Doc. PDF).

PERES, A. N. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? Processos de Pensamento dos Professores Face à Diversidade Cultural: Integração de Minorias Migrantes na Escola* (Genebra e Chaves), Tese de Doutoramento, Universidade Santiago de Compostela, Tomo I, Santiago de Compostela.

Apêndices

Apêndice A - Guião de entrevista aos inquiridos

Objetivo geral: conhecer numa perspetiva macro a problemática do abandono/absentismo escolar nos alunos de cultura cigana e as estratégias a implementar.

Temática	Objetivo específico	Formulário das questões
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada Informar sobre os objetivos do trabalho Garantir a confidencialidade	Começo por agradecer a sua disponibilidade para a realização da entrevista e para a importância desta colaboração. A entrevista destina-se a recolher dados para uma dissertação de mestrado sobre a intervenção social na infância e juventude em risco de exclusão social Os dados a recolher serão confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração, a qual é muito importante para a consecução do estudo a realizar Solicito agora a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, a qual muito irá facilitar o processo de recolha de dados. Acrescento ainda que os resultados da investigação serão disponibilizados para consulta futura dos participantes.
Abandono/absentismo escolar	Conhecer como esta percecionam a problemática	Como caracteriza a problemática de abandono/absentismo escolar mais nos alunos de cultura cigana Que estratégias a adotar Qual o papel do serviço social escolar
TEIP	Conhecimento do projeto	Porque é que o agrupamento de escolas é TEIP Como é constituída a equipa multidisciplinar Qual o trabalho desenvolvido pela equipa multidisciplinar Quais os objetivos, metas, ações, resultados do projeto TEIP
Intervenção social	Compreender a importância do serviço social escolar	Que público-alvo trabalha o assistente social escolar Que metodologia implementa que processos de intervenção social pode operacionalizar Qual o impacto do seu trabalho Que importância tem o assistente social e a sua equipa: o psicólogo e a animadora sociocultural
Articulação	Identificar processos de facilitação, mediação	Relação escola-família Sugestões de atividades melhoradas na escola
Respostas escolares	Identificar a motivação de respostas escolares para	Que respostas existem para os alunos de cultura cigana que

	alunos de cultura cigana	terminam o 3º ciclo.
Projetos sociais	Compreender os problemas da comunidade cigana	Que medidas ao nível a habitação, formação tem o concelho para esta comunidade cigana
Questões finais de agradecimento	Questionar se querem dar mais algum esclarecimento Agradecer a colaboração	Obrigada pelo tempo disponível

Apêndice B – Transcrição da entrevista 1 (E1) realizada no dia 25 de maio de 2015 às 15h á subdiretora do Agrupamento de Escolas de Louredo

Entrevistadora: Identificação da entrevistada: percurso no Agrupamento e constituição do mega agrupamento.

Subdiretora: há quinze anos que estou na então EB2/3, que mais tarde com a junção das escolas de primeiro ciclo e jardins, denominou-se agrupamento de escolas. Estive desde a sua construção como professora de História, coordenadora de departamento, vice-presidente e depois como diretora durante dois mandatos, até ao Junho de 2012. No dia quatro de Julho como vice- diretora do agrupamento de escolas em análise. Têm-se verificado muitas mudanças com a junção das duas escolas, até pelo número de alunos e ciclos que não tínhamos. Tem sido uma aprendizagem por parte das duas escolas.

Entrevistadora: Caracterize-se por favor a problemática do absentismo/abandono na escola EB2/3?

Subdiretora: começamos a verificar pelos resultados e pelas matrículas e conhecimento da realidade envolvente, a perceber que algo teria que ser feito, porque muitos alunos de etnia cigana nem sequer se matriculavam, que não iniciavam o percurso escolar na idade adequada e a maioria não chegava ao segundo ciclo. Tivemos que nos debruçar sobre essa questão até na monitorização, e nesse sentido, surge a possibilidade de nos candidatar ao projeto TEIP – território educativo de intervenção prioritária.

Entrevistadora: que estratégia (s)a escola implementou para lidar com estas problemáticas? Projeto TEIP? O papel do Serviço Social?

Subdiretora: o projeto TEIP foi construído na base de três princípios: que os alunos entrassem no primeiro ciclo na idade adequada dos seis anos, para fazerem o percurso normal até aos dez anos, uma outra prioridade passava por ajustar alunos que já tinham muita idade e sem o primeiro ciclo feito, e a dificuldade de continuarem no segundo ciclo. Daí criarmos turmas PIEF e depois trabalhar no pré-escolar no sentido, de criar hábitos de frequência e competências sociais e escolares. No TEIP pedimos uma equipa multidisciplinar e desde o ano letivo de 2009/2010 que é constituída por uma assistente social, psicólogo, animadora e já tivemos uma educadora social, mas os recursos tem vindo a serem limitados. O objetivo è simultaneamente trazer os meninos

para a escola mas também fazer um encaminhamento em termos de família e uma ligação constante para a Câmara municipal, CPCJ, segurança social.

Em termos de serviço social, verifica-se uma mais-valia: em primeiro lugar a ponte com as famílias, o contacto direto que estabelece com os encarregados de educação, aproximando-os à escola. Houve durante muito tempo por parte da etnia cigana uma desconfiança para com a escola, porque eles não vinham. A partir do momento que tivemos técnicos começou-se a criar um elo de ligação à escola e começou a ser mais fácil trazer essas famílias à escola, tem sido uma mais-valia. Aliás, se não fosse o serviço social possivelmente não conseguiríamos. De salientar que, o abandono tem vindo a diminuir, e estamos a conseguir resultados muito positivos, nomeadamente, no primeiro ciclo e no segundo ciclo. No terceiro ciclo, também mas de forma gradual. O problema, aliás o que falha no serviço social é que não temos os meios que de alguma forma poderia convencer as famílias a virem à escola. Estamos a falar de apoios sociais, as prestações que recebem, se pudéssemos coordenar isso melhor com as outras entidades, traríamos mais alunos á escola.

Um outro acompanhamento que nos faz falta è a celeridade com as outras entidades, porque enquanto se envia as faltas dos alunos para a segurança social, demora a chamar os pais, a CPCJ, tem muitos processos e o abandono não é prioridade e entretanto o tempo letivo termina.

Uma outra situação preocupante, refere-se ao facto de muitos pais serem presos e não se acompanhar devidamente estes alunos para uma integração na sociedade, como bons cidadãos. Por muito que seja competente e disponível a assistente social, é-lhe difícil chegar às famílias com soluções.

Entrevistadora: Quais os resultados obtidos com os alunos de etnia cigana?

Subdiretora: Nós agrupamos em Julho de 212, dentro da política do estado, acabamos por aceitar o mega agrupamento porque a nossa escola tem uma diminuição de alunos, pela baixa natalidade. As escolas construídas nomeadamente, a secundaria è muito grande e com condições muito boas e tudo aponta que no futuro o terceiro ciclo venha para a escola sede. Pontos positivos e negativos desta política. Tenho um negativo que ainda estamos a deslumbrar e que não há soluções para isso, e está a sair muita legislação que é o ensino dual.

Deixe-me só dizer que às vezes, eu costumo quando estou reunida na escola com colegas e na direção, andamos aqui a perder tempo, a gastar dinheiro com estes alunos e famílias que não querem vir para a escola, mas depois fazemos uma introspeção e temos

a certeza que esta geração até ao segundo ciclo vai frequentar a escola e que alguns até ao terceiro. E quando esta geração tiver os filhos provavelmente vai ter uma postura diferente e não vão ser estes filhos que estão no segundo e terceiro ciclo, mas vão ser os outros meninos que estão a nascer, que vão ter um perfil diferente e com a frequência do secundário.

Neste momento, a limitação que a própria cultura da etnia cigana coloca vai ser muito difícil que estes alunos completem a escolaridade obrigatória dos 18 anos, porque eles a partir dos treze, catorze anos casam e assumem responsabilidades de adultos no seio familiar, tem filhos, que os impedem de vir á escola, e as próprias tradições que eles têm.

Legalmente não há nenhuma penalização e a CPCJ tem outras prioridades bem como o ministério público. É de referir que na secundária temos dois alunos a frequentar um curso profissional, mas não é uma frequência de sucesso porque eles faltam muito às aulas. O sucesso foi conseguir trazê-los e integrá-los na turma, e outro aspeto importante foi a eleição da associação de estudantes que estão integrados no processo. Um deles faz parte de uma lista e ao menos está na escola. O próximo passo é mostrar a importância que a escola tem na sua vida. Estratégia para já, ainda não as há, esperamos pelas reformas do ensino e o que nos vai oferecer, para trabalhamos com esses alunos.

Entrevistadora: Como perspetiva o conceito de autonomia das escolas?

Subdiretora: De momento não vamos enveredar por aí. Há de momento escolas TEIP a construir a autonomia mas nós não estamos a ir por aí porque agregamos com esta escola, caso não estivéssemos agregados também estaríamos a pensar por aí. Mas os nossos resultados são muito bons para a renovação do TEIP. O TEIP permite-nos ter mais recursos. A autonomia no papel é muito legislativa, porque na prática, as escolas continuam a não ter autonomia nenhuma. Continuamos a depender das orientações que vem do ministério da educação para tudo, no que se refere ao dinheiro, contratação dos professores, os recursos humanos. Em termos de currículos alternativos, as medidas pedagógicas diferenciadas, ainda não podemos fazer grandes alterações.

Já tivemos uma série de projetos, a turma mais com uma série de alunos com mais dificuldades e que tinham mais apoio fora da sala. Mas deparamos com o facto de terem que fazerem o exame nacional e estão todos sujeitos à mesma avaliação, o que limita muito a autonomia. Com os percursos alternativos que são os PIEFS também ainda não sabemos muito bem o que vai acontecer, surgir no futuro. O projeto TEIP

com a autonomia que tem, permite escolher os professores, técnicos em concurso, só que tem sido de tal forma complicado porque há uma pressão muito grande por parte da opinião pública dizendo que estes concursos nem sempre são corretos.

Os critérios utilizados nem sempre são os mais justos, legais, e a questão coloca-se aí, no aspeto que até tínhamos autonomia. Nós tínhamos professores e técnicos com determinados perfis para o nosso projeto, mas neste momento, não estamos de facto a conseguir a ir buscar essas pessoas, mais adaptados porque continuamos a valorizar uma lista graduada.

A média conta bem como, o tempo de serviço e a sociedade que faz pressão nesse sentido e isso corta qualquer autonomia. A nível pedagógico nem se fala. Em termos de grupos homogéneos podemos fazer turmas de nível, mas no fim todos tem que ir ao exame nacional e toda a gente esquece que o exame avalia o cognitivo e a avaliação é todo um processo, as competências, o saber estar.

Entrevistadora: Como era para si a escola ideal?

Subdiretora: uma escola onde não tivéssemos que lutar constantemente com as pessoas para que elas aceitassem as diferenças. Neste ponto, encontramos as dificuldades. No dia-a-dia, e na secundária que estou diariamente, sinto que os alunos de etnia cigana são uma ameaça e nem sequer há preocupação, uma abertura para entender que há pessoas que são diferentes, que passaram por processos diferentes, da sua história, da integração social. Não podem ser olhados como inimigos, porque são alunos como os outros e que tem que ser aceites como os outros. Embora que, às vezes da parte dele hajam alguns problemas. A escola ideal era aquela que de facto, a diferença não fosse olhada com desconfiança e onde simultaneamente as diferenças fossem respeitadas e pudéssemos delinear percursos cognitivos, na qual essa diferença fosse respeitada no sentido do currículo. Queria uma escola com todos e para todos.

Apêndice C – Transcrição da entrevista 2 (E2) realizada no dia 26 de maio de 2015 às 16h ao coordenador TEIP do agrupamento de escolas de Louredo. Exerce funções como docente no agrupamento desde 2002 acumulando o cargo de coordenador TEIP desde o ano letivo 2011/2012.

Entrevistadora: Porque é que este agrupamento é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária?

Coordenador TEIP: Os territórios prioritários nasceram da vontade de encontrar respostas diferentes para lidar com as particularidades das comunidades em que se inseriam. No caso dos nossos alunos, há dois tipos de características que exigem um esforço suplementar da escola para ultrapassar os constrangimentos do seu contexto: por um lado, características sociais — famílias com grandes dificuldades em termos económicos e com problemas de estruturação; por outro lado, características culturais, existe um choque latente entre a cultura de uma comunidade cigana com muitos alunos a frequentar o agrupamento e a chamada cultura maioritária. Com o projeto TEIP, pretendemos aproveitar as diferenças entre estes contextos e estas culturas e torná-los um fator de enriquecimento pedagógico para todos.

Entrevistadora: Na prática, quais os benefícios para o agrupamento desta denominação?

Coordenador TEIP: Com a integração no programa TEIP, passa a existir um apoio especial do Ministério da Educação e do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) na construção de um projeto sustentável que permita lidar com as dificuldades decorrentes das características sociais e culturais da comunidade que referimos anteriormente. Por exemplo, é concedida maior autonomia na contratação de professores e técnicos para trabalharem diretamente em áreas deficitárias dos alunos (nos domínios cognitivo, afetivo, social, psicomotor etc.) Também passa a existir um maior apoio financeiro para ações de sensibilização e esclarecimento para professores, assistentes operacionais e encarregados de educação. Finalmente, destaco o apoio das entidades que referi no sentido de, se desencadearem mecanismos de autoconhecimento da organização, que facilitam o diagnóstico e a procura de soluções cada vez mais esclarecidas e eficazes.

Entrevistadora: Como se constituiu a equipa multidisciplinar, incluindo a área de intervenção dos técnicos e n.º de técnicos?

Coordenador TEIP: A equipa multidisciplinar é constituída anualmente, de acordo com as áreas consideradas prioritárias no projeto. Quando o projeto começou, no ano letivo de 2009-2010, havia um psicólogo, uma assistente social, três animadores socioculturais e uma educadora social. Neste momento, temos mais um psicólogo, mas deixámos de ter dois animadores e a educadora social. Esta opção tem a ver com a análise que a Direção-Geral de Educação faz anualmente dos resultados do nosso trabalho. De acordo com a evolução do projeto e com as metas que atingimos, são reequacionados os recursos. Se, por um lado, esta dinâmica traz benefícios ao nível da eficácia e da rentabilização das ações educativas, por outro, coloca alguns problemas, nomeadamente a dificuldade de olhar para o projeto a longo prazo. Como podemos definir estratégias plurianuais se os profissionais que trabalham connosco podem, no final do ano letivo, dar lugar a outros que vão demorar alguns meses a conhecer a comunidade, a compreender a filosofia do projeto e a retomar o trabalho no ponto onde o deixaram os colegas anteriores?

Entrevistadora: O que espera do trabalho desenvolvido pela equipa multidisciplinar?

Coordenador TEIP: Esperamos o mesmo que dos professores - que acreditem no projeto, que acreditem que podem fazer a diferença e transformar as dificuldades em oportunidades, quer em termos pedagógicos, quer em termos organizacionais. Têm de ser não apenas bons profissionais, mas pessoas especiais, que tenham flexibilidade para lidar com a mudança, que sejam carismáticos para mobilizar os alunos, famílias e professores, que sejam criativos para encontrarem soluções à altura dos grandes desafios que temos... Felizmente, o agrupamento tem selecionado técnicos de grande qualidade, que têm surpreendido pelo seu grande empenho, entusiasmo e originalidade.

Entrevistadora: Quem definiu as ações TEIP a desenvolver pela Equipa? Baseadas em que aspetos?

Coordenador TEIP: As ações são definidas a partir da autoavaliação institucional que é realizada durante todo o ano letivo, recolhendo dados e sugestões de todos os elementos da comunidade educativa — professores, técnicos, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação. Para além disso, há que fazer o confronto entre os resultados finais e as metas definidas no início do ano, repensando os aspetos menos conseguidos e redirecionando as ações para novas prioridades.

Entrevistadora: A escola teve autonomia na definição dessas ações?

Coordenador TEIP: As ações, os objetivos e as metas que constam do plano de melhoria são propostos pelo agrupamento. No entanto, existe uma preocupação especial da Direção-Geral da Educação em rentabilizar ao máximo os recursos que são disponibilizados às escolas. É natural que haja alguma interferência da tutela, tendo em conta o financiamento especial que as escolas recebem e sobre os quais têm de prestar contas.

Entrevistadora: Quais são as Ações TEIP, que técnicos estão envolvidos em cada uma delas e com que funções?

Coordenador TEIP: As ações são muito variadas. No total, temos doze ações: Assessorias, Tutorias, Pedagogias diferenciadas em Projetos curriculares ativos, Espaço Ser Criança, Provedoria do Aluno, Sinalização, intervenção e acompanhamento de alunos, Animação recreios e tempos livres, Monitorização e Avaliação, Formação e sensibilização de docentes e não docentes, Um Projeto em Articulação, Construção de pontes entre a Escola, os alunos e as Famílias, Programa de orientação escolar. Os técnicos participam em praticamente todas, de forma direta ou indireta. A sua atividade principal é o acompanhamento dos alunos (individualizado ou em grupo), mas também intervêm em outras áreas, como o esclarecimento e sensibilização de pais, professores e assistentes operacionais ou ainda na assessoria à direção em termos de organização e monitorização do projeto.

Entrevistadora: Que objetivos se pretende atingir com as ações TEIP em curso? Qual o público-alvo?

Coordenador TEIP: Resumidamente, as ações centram-se em três eixos de intervenção: o apoio à melhoria das aprendizagens; a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; a melhoria da gestão e da organização do agrupamento. O público-alvo são sobretudo os alunos do Ensino Básico, embora tenha sido dado algum apoio ao Secundário, nomeadamente nas situações de emergência, em termos afetivos ou sociais.

Entrevistadora: Qual é a articulação entre a equipa multidisciplinar e outras estruturas, tais como departamentos curriculares e diretores de turma (outros)?

Coordenador TEIP: A articulação é uma preocupação constante no projeto. Aliás, existe uma ação TEIP expressamente criada para fomentar a articulação. O trabalho em rede é fundamental para que se evitem sobreposições de papéis e divergência de orientações, principalmente quando se trata do trabalho direto com os alunos. Por isso, realizam-se momentos de reflexão entre a equipa multidisciplinar e

outras equipas de trabalho (conselhos de turma, departamentos, entidades externas, como a rede social do município, a comissão de proteção de crianças e jovens, a saúde escolar etc.), sob a forma de reuniões, encontros informais ou sessões de esclarecimento e debate. Por outro lado, criaram-se circuitos de informação, através de dispositivos informáticos criados expressamente para o efeito, que permitem o acompanhamento sistemático das atividades de cada técnico/professor.

Entrevistadora: Como é monitorizado o trabalho da equipa?

Coordenador TEIP: A monitorização não se fixa apenas no trabalho da equipa, mas de todos os intervenientes educativos. Ao longo dos anos fomos construindo um esquema de autoavaliação institucional cada vez mais integrado e participado. Para isso, tivemos o apoio de várias entidades externas: o Observatório de Melhoria e da Eficácia das Escolas, a Direção-Geral da Educação, a Inspeção-Geral da Educação e, em especial, o consultor externo do Agrupamento, um professor universitário que apoia todo o processo. Recorremos a diversos instrumentos de recolha de dados: formulários digitais, inquéritos, análise documental e grupos de discussão. Os dados são tratados e dão origem a documentos que se destinam a difundir a informação pelos diversos agentes educativos: mapas de monitorização, quadros estatísticos, sínteses descritivas e relatórios. Depois, há o trabalho de confronto com as metas definidas no plano de melhoria e são implementadas mudanças, em termos pedagógicos e organizacionais.

Entrevistadora: Os resultados obtidos, com o trabalho desta equipa, estão de acordo com o esperado?

Coordenador TEIP: Ao longo dos anos, os resultados têm sido muito positivos. Existe uma maior autoconfiança de todos nas nossas capacidades de enfrentar as dificuldades e os desafios permanentes que se nos colocam. Por outro lado, os resultados sociais e académicos são evidentes. O abandono é residual, o absentismo tem vindo a baixar, os resultados académicos têm melhorado muito (subimos perto de 400 lugares no último ranking). Para além disso, o trabalho da escola foi recentemente distinguido com o selo "Escola Intercultural", atribuído a apenas dez escolas do país que se diferenciam pela valorização da diversidade cultural e pelo trabalho em prol da educação para todos.

Entrevistadora: Na sua opinião, o que seria necessário alterar para obter melhores resultados?

Coordenador TEIP: A meu ver há dois grandes desafios que, cada vez mais, vão colocar constrangimentos ao trabalho do agrupamento. Por um lado, os problemas

económicos e sociais próprios de uma economia em crise, que criam grandes expectativas no papel da escola, como fator de equilíbrio e compensação emocional, social e cultural. Por outro lado, as medidas de contenção financeira, que obrigam as escolas a ser ainda mais cuidadosas na gestão dos recursos. Só um grande esforço em termos de planificação, organização, dinamização e autoavaliação do trabalho pedagógico é que poderá permitir obter resultados ainda melhores do que aqueles que temos atingido.

Entrevistadora: Na sua opinião, todos os técnicos presentes no Agrupamento são importantes?

Coordenador TEIP: Nesta fase do projeto, não creio que se possa prescindir de qualquer um deles, sob pena de vermos desaparecer muitas das conquistas que fizemos ao longo dos anos. No entanto, sinto que a tendência da Administração Central é manter ou reforçar as áreas da psicologia e do serviço social e diminuir os recursos na área da animação sociocultural, muitas vezes vista como uma espécie de "acessório" nos projetos. Todavia, é fácil compreender que, ao suprimir os animadores das escolas, perdemos uma figura de referência nos espaços extra-aula, que mantém uma relação de cumplicidade com os alunos de uma forma muito diferente da que é estabelecida com os professores. Essa relação é determinante quando estão em causa problemas como a assiduidade ou disciplina. Por mais qualidades que tenha um professor, por mais ativo que seja o assistente social, por melhor que seja a intervenção do psicólogo, muitas vezes é através do animador que se dá um motivo para o aluno, por sua iniciativa, olhar de forma diferente para a escola e senti-la como um espaço que vale a pena frequentar.

Entrevistadora: Mais concretamente, que opinião tem sobre a importância do Serviço Social na escola?

Coordenador TEIP: O técnico de serviço social será porventura um dos profissionais mais discretos de uma escola: age nas margens do sistema, apoiando aquele aluno cujas características frequentemente são vistas como um embaraço (no duplo sentido, como algo que envergonha e algo que atrapalha), que se procura esquecer porque põe em causa as noções tradicionais de "sucesso" e "mérito". A estratégia deste técnico é (re)unir os fios que se desligaram — entre o aluno, a família, a escola, a administração pública e a comunidade local —, pelo que dele se exigem qualidades excecionais de mediação de diferenças, disponibilidade e compromisso para com a sua missão e, finalmente, humildade para reconhecer que o caminho para as soluções é longo e difícil, mas não impossível. É aquilo que mais me impressiona no trabalho do

assistente social: a proximidade do lado mais frágil das pessoas e a capacidade para criarem compromissos, que possibilitem mudanças.

Apêndice D – Transcrição da entrevista 3 (E3) realizada no dia 25 de junho de 2015 ao psicólogo do agrupamento de escolas de Louredo. Exerce funções desde o ano letivo 2011/2012.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre a intervenção social num agrupamento de escolas TEIP?

Psicólogo: A intervenção em ambientes educativos multiculturais parece exigir, por experiência, uma concertação sistémica entre todos os agentes, ultrapassando-se, por isso, o trabalho individualizado de gabinete e, frequentemente, orientado para as necessidades das instituições. Esta é, aliás, uma realidade que continua a pautar muitas organizações, especialmente de carácter particular, em grande medida porque o subfinanciamento crónico impõe dinâmicas de sobrevivência institucional que por vezes toldam os objetivos de intervenção social que deveriam ser centrais. Não obstante, todos os trabalhadores desta área são capazes de reconhecer a importância do trabalho em equipa, articulado e baseado numa comunicação eficaz e profícua.

As escolas, apesar do que possa ser a imagem na comunicação social, parecem ser um dos tipos de organizações que há mais tempo reconheceu o valor do trabalho em rede. Não se assume qualquer tipo de superioridade moral das escolas. Antes, a necessidade de intervenção associada à independência financeira tornam os agentes educativos mais disponíveis para agir, até porque convivem no dia-a-dia com a pessoa em necessidade. Algumas exceções podem ser feitas: quando o apoio implica um claro abuso das funções pré-definidas (por exemplo, ser-se diretor de turma e estar-se responsável por supervisionar a implementação de uma medida de proteção ou promoção determinada por uma CPCJ) ou quando algum grau de preconceito determina a ação (é, tristemente, a realidade muito comum quando se trabalha com a comunidade cigana).

Os projetos TEIP, independentemente das dificuldades e falhas, trouxeram essa compensação às escolas: a possibilidade de, por um lado, substituir (ainda que temporariamente) agentes educativos tradicionais por técnicos especializados (por se reconhecer que a tipologia de necessidades daquela comunidade ou a dimensão dos seus problemas assim o exigia); e, por outro, o dever de substituir a narrativa do senso

comum, preconceituosa ou pouco científica relativamente às dimensões de intervenção social, fossem elas de carácter mais étnico ou socioeconómico.

Entrevistadora: Que importância assume a equipa num agrupamento de escolas TEIP?

Psicólogo: O trabalho da equipa multidisciplinar, isto é, do grupo dos técnicos especializados e professores comprometidos com a prevenção do insucesso, do abandono e da indisciplina, torna-se no verdadeiro cerne da intervenção socioeducativa nestes territórios. Suplanta modelos de comunicação tradicional, baseados apenas no contacto formal entre diretor de turma e encarregado de educação, com a vinda deste à escola. Suplanta modelos arcaicos de intervenção pedagógica, assentes na pressão para a integração, independentemente do perfil cognitivo e cultural do aluno, preferindo dinâmicas de inclusão em que a especificidade do mesmo tenta ser respeitada e em que a mediação é a chave para o entendimento entre o grupo maioritário e o grupo minoritário. Cria novas oportunidades de formação/sensibilização para os diversos agentes educativos, trazendo os avanços científicos e empíricos à dinâmica escolar.

Entre técnicos, a relação profissional construída, assente nos mecanismos de comunicação e na partilha de objetivos, é a chave para o sucesso. Há constrangimentos, quer externos (relacionados com o modelo de contratação, com a morosidade da resposta de outros parceiros da rede), quer internos (nem sempre os agentes educativos reagem rapidamente às propostas de intervenção). Mas, no fundamental, a relação entre o trabalho de dinamização cultural e artística, a intervenção psicopedagógica e sociopedagógica é bastante frutífera. Os anos de conhecimento da equipa (quando se mantém na mesma escola) aumentam esta eficiência. As funções são distintas, mas conhecidas de uns e outros e ao nível das competências transversais, partilhadas.

Este é o modelo que deve vigorar nas escolas: o do trabalho em equipa multidisciplinar, com objetivos rigorosos, com comunicação clara, frequente e orientada para o apoio ao aluno. Como profissionais, é indiscutível a importância da partilha de valores de solidariedade, entreajuda, mas também de proposta de atividades conjuntas. Em síntese, parece-nos que este é o modelo que funciona e numa cultura de eficácia que se impõe, funcionar é a determinante.

Apêndice E – Transcrição da entrevista 4 (E4) realizada no dia 25 de junho de 2015 à animadora sociocultural do agrupamento de escolas de Louredo. Exerce funções desde o ano letivo 2010/2011.

Entrevistadora: Que importância assume a equipa num agrupamento de escolas TEIP?

Animadora sociocultural: A noção de uma escola de todos e para todos tem de coexistir com base numa coerência pedagógica que se manifeste nas práticas de todos os agentes envolvidos na comunidade educativa. A inclusão implica um entrecruzamento de diálogos múltiplos que só é possível num ambiente de partilha, até porque só ele pode fornecer as condições de segurança afetiva que os diversos agentes da comunidade precisam para poderem concretizar projetos de vida viáveis para todos.

Sendo Técnica de Animação Sócio - Cultural e estando num Agrupamento de Escolas, considero importante a partilha de valores e poderes/saberes com a equipa multidisciplinar, nomeadamente com o Serviço Social. Para agir, devemos manter relações que se tornem significativas para a construção da consciência coletiva, nomeadamente para queremos resultados/mudanças, o trabalho em equipa, o trabalho no terreno e a partilha de informações entre os agentes educativos, é extremamente imperioso para que possa obter resultados positivos.

Referindo a questão da Animação sociocultural e o Serviço Social, que através das suas práticas profissionais, conseguimos percecionar a capacidade de analisar a realidade social, bem como, a sua dinâmica ativa, interpretando os fenómenos sociais e apresentar medidas e soluções para que possamos resolver os problemas expostos, tendo a partilha exposta em conjunto na medida de tomar decisões particularmente distintas no público-alvo, que temos no nosso Agrupamento.

O nosso Agrupamento TEIP, que orienta que integra a história e cultura envolventes, as debilidades que afetam a própria Escola e os recursos de que dispõe, mas também os princípios, valores e políticas que conduzem a ação educativa. Mencionamos um número significativo de Alunos de Comunidade cigana e sendo igualmente uma meta TEIP, a sua integração escolar.

Na observância com esta realidade social, há seis anos, mas com um olhar privilegiado sobre esta comunidade e do mesmo modo permitindo assim, o contacto

direto com as uniformidades institucionais com a comunidade e o trabalho de terreno realizado com Assistente Social.

Entrevistadora: Que importância assume a equipa num agrupamento de escolas TEIP?

Animadora sociocultural: Reflectindo na estrutura do trabalho da Assistente Social, do Agrupamento e na experiência demonstrada ao longo dos anos, objetivando a prática profissional desenvolvida, fazemos referência que é objetiva, precisa e conseguida com todos os agentes educativos. Ou seja, conhecer em profundidade para alcançar a sua natureza.

O trabalho em equipa é hoje em dia cada vez mais importante, pois é considerado como uma experiência prática enriquecedora para a comunidade. As suas vantagens são inúmeras. Podemos dizer que quanto mais a pessoa se conhece mais ela pode: utilizar competências positivas para gerar resultados produtivos; Desenvolver as suas limitações, uma vez que toma consciência delas; Conseguir manusear e controlar impulsos, sabendo o que provoca reações inadequadas; Utilizar as diferenças individuais como fonte de conhecimento, integrando as suas competências e interesses com os diferentes estilos de pessoas; Identificar as suas satisfações, adequando as responsabilidades no trabalho de acordo com seus interesses e habilidades; Gerir o seu tempo, atribuindo mais dedicação nas suas prioridades.

Neste sentido, concluímos que é necessário dar uma resposta mais adequada às competências desta população específica, concretamente na oferta de novos instrumentos de integração e inclusão destas comunidades. A animação Sócio Cultural envolvendo-os em atividades lúdico recreativas e dinâmicas de grupo, nas quais possam refletir, melhorar os constrangimentos e relacionamentos, como a visão que têm de si, do seu percurso, do momento presente e do futuro próximo, mas também nas necessidades, comportamentos e atitudes do outro.

A melhoria do ambiente educativo, numa perspetiva motivadora e integradora, e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos são preocupações centrais de todos os intervenientes Educativos. A criação de condições que favoreçam a emergência de uma escola de qualidade, capaz de promover a transição e inclusão das crianças ciganas, para assim promover o sucesso educativo.

Apêndice F – Transcrição da entrevista 5 (E5) realizada no dia 29 de julho de 2015 à professora coordenadora da EB1 de Serzedelo do agrupamento de escolas de Louredo. Exerce funções como docente desde o ano letivo 2009, acumulando o cargo de coordenadora de escola desde 2011/2012.

Entrevistadora: Na sua opinião como descrevem os 6 anos de projeto TEIP. Qual o impacto que teve junto desta comunidade?

Professora: A Escola EB1, nos últimos seis anos desde o projeto TEIP tem contado com a criação de duas turmas com mais do que um ano de escolaridade, compostas, na generalidade, por alunos de cultura cigana, maioritariamente residentes no acampamento.

Os alunos, ao longo do seu percurso escolar têm tido, pelo menos uma retenção, o que se deve às dificuldades generalizadas manifestadas em todas as áreas curriculares e domínios de aprendizagem. A falta de competências ao longo do processo de socialização, a não frequência no jardim-de-infância, e um escasso do acompanhamento nas tarefas escolas de casa tem dificultado este processo.

A título de exemplo, no final do presente ano letivo, contabilizaram-se 11 alunos com duas retenções e 10 alunos com uma retenção.

No entanto, o absentismo escolar tem reduzido substancialmente devido, em grande parte, ao reconhecimento da importância e valorização da escola como meio de aprendizagem e à participação, motivação e interesse que os alunos cada vez mais revelam, bem como à intervenção social no âmbito do projeto TEIP. O trabalho que a Assistente Social faz é fundamental mesmo na resolução de conflitos e no amenizar de situações escolares. Ela faz muito bem a ponte com as familiares e estes tem um respeito enorme por ela. Mesmo na resolução de problemas da segurança social, os pais vem cá à escola para falarmos com a Dra.... para ligar, marcar atendimento pois precisam sempre de falar com ela.

Nos últimos três anos, alguns alunos que completaram com sucesso o 1.º Ciclo do Ensino Básico nomeadamente, ao nível cronológico deve-se à participação ativa, empenho e esforço que revelaram no decorrer do seu percurso escolar.

Considera-se importante que estes alunos sejam integrados mais precocemente no sistema de ensino, frequentando o ensino pré-escolar, tal como aconteceu em anos

transatos com a criação da sala de socialização na escola de Serzedelo ao abrigo do projeto TEIP.

Entrevistadora: Como descreve a relação escola – família?

Professora: A relação escola-família tem-se desenvolvido de forma muito boa e com confiança. No decorrer dos anos, os familiares dos alunos foram percebendo a importância da escola para o desenvolvimento global e futuro dos seus filhos, valorizando todo o trabalho desenvolvido, reconhecendo as aprendizagens adquiridas, participando e colaborando em todas as atividades, sempre que solicitados e assegurando a frequência escolar dos seus educandos.

Neste sentido, o ponto de partida para que tal situação ocorresse foi conquistar a confiança dos pais através dos seus filhos e, posteriormente, desenvolver projetos e ações que contribuíssem para o processo de mudança de hábitos alimentares (introdução de lanches e acompanhamento durante as refeições, ...), de hábitos de higiene oral (administração de flúor e escovagem diária, ações de sensibilização para pais e filhos, no âmbito da Educação para a Saúde, ...) e corporal (atividades que englobam o banho, cortar as unhas, escovar o cabelo, ações de prevenção de tratamento da pediculose, ...) e até a mudança na relação pais/filhos, onde a confiança atribuída à escola se traduziu no permitir que os seus filhos vivenciassem novas situações e experiências, sem a sua presença constante (os pais já não acompanham os filhos nos passeios escolares, sejam estes de curta ou longa distância).

De todas as atividades realizadas para a integração da comunidade educativa na escola, destacamos a Comemoração do Dia Internacional das Famílias, dinamizada pela escola em parceria com outras entidades como um momento rico em valores tão importantes para a sociedade em que hoje vivemos, como a cooperação, o respeito, a interajuda, a confiança, entre outros. Esta atividade tem-se revelado muito gratificante no sentido em que os pais/familiares têm a oportunidade de vivenciar as rotinas diárias dos seus filhos na escola e delas retirar também aprendizagens para o seu dia-a-dia.

Entrevistadora: Face ao já conquistado pela escola e na boa relação com as famílias, que sugestões, atividades queria ver melhoradas nesta escola?

Professora: como sugestões temos várias que queríamos destacar: o desenvolvimento de um projeto com outros parceiros que permitam a concretização de atividades funcionais para uma vida ativa (educação tecnológica, ciências experimentais, tic e oficinas de formação); atividades de apoio às famílias que assegurem a realização das atividades escolares para casa e momentos de estudo;

atividades extra curriculares que impliquem outros espaços físicos (natação, artes marciais, hip hop, ...); promoção de cursos de gestão doméstica para familiares em colaboração com os seus filhos; reforço do apoio educativo no horário letivo, tendo em consideração o número de alunos com retenções e as dificuldades de aprendizagem manifestadas (consideramos mesmo pertinente um professor de apoio educativo permanente de acordo com o supracitado e com o facto da existência de dois ou mais anos de escolaridade em cada turma); aumento de recursos lúdicos e pedagógicos (brinquedos, jogos didáticos, quadros interativos, ...); animação de recreios (especialmente durante o período de almoço); e a promoção de iniciativas de intercâmbio escolar destes alunos com outros de realidades diferentes, para que possam ampliar os seus horizontes e conhecimentos.

Apêndice G – Transcrição da entrevista 6 (E6) realizada no dia 21 de setembro de 2015 ao técnico do SAAS- serviço de atendimento e acompanhamento social da área de residência do agrupamento de escolas de Louredo. Exerce funções como técnico desde 2006.

Entrevistadora: Ao longo do seu percurso profissional como avalia o trabalho do GAAS com o técnico de Serviço Social escolar?

Técnico do Gabinete de Acompanhamento e Atendimento Social: Já trabalho no Serviço Atendimento Acompanhamento Social há cerca de 10 anos e sempre tive como uma das minhas funções a articulação das famílias acompanhadas pelos serviços com os agrupamentos escolares.

Trabalhei uma época em que não tinha qualquer técnico de serviço social na escola e, trabalhei em outra época, a atual, com a presença da figura do técnico de serviço social na escola. Tendo tido a oportunidade de trabalhar com as duas situações posso dizer que sem dúvida que toda a articulação e acompanhamento são muito mais completos com a presença da figura do técnico nas escolas.

Os agrupamentos escolares tem cada dia mais desafios e os professores tem de responder a essas exigências e como tal é lhes muito complicado fazer esta ponte das situações de risco e mesmo o acompanhamento das mesmas. A existência de um técnico de serviço social vai libertar os professores e outros colaboradores escolares, para as suas funções e ao mesmo tempo as crianças e jovens tem uma resposta especializada e com conhecimento de base sobre o que deve ser feito em cada situação. Para os técnicos do SAAS (serviço de atendimento e acompanhamento social) esta articulação veio colmatar enumeras “falhas” que haviam a este nível nas escolas, a ausência de um acompanhamento interno nas escolas, a ausência de uma referência de contato para resolver estas situações. Todo o trabalho de co-responsabilização da família, da escola e dos serviços sociais funcionam muito melhor, sem qualquer tipo de dúvida.

Entrevistadora: Como se processa a articulação do trabalho social com o técnico de Serviço Social do Agrupamento de Escolas?

Técnico do Gabinete de Acompanhamento e Atendimento Social: A realidade das freguesias em que trabalho, é que existem dois mega agrupamentos e tenho de afirmar que a articulação das situações com o agrupamento que tem a presença do técnico é muito mais fácil e funcional, pois como já referi na escola que não tem este elemento

exige uma sobrecarga de trabalho aos profissionais e, eu não posso exigir mais do que aquilo que os profissionais com quem articulo já me dão, mas não é de todo a mesma coisa que articular com o técnico de serviço social.

A nossa área de intervenção é muito específica pois abrangemos as comunidades ciganas que residem nesta área e como tal todas as especificidades culturais por vezes colidem com os “interesses/objetivos” escolares. E como temos visto ao longo dos últimos anos, o bom trabalho que se tem conseguido fazer ao nível do absentismo, da inclusão, da integração, do insucesso escolar é graças a esta dinâmica que se conseguiu criar entre os técnicos do SAAS e o técnico de serviço social nas escolas. Acompanhamos centenas de situações que sem a referência do técnico na escola seria praticamente impossível de dar uma resposta adequada a cada situação. Se me perguntam “Deveria ser obrigatória cada agrupamento ou cada escola com o determinado número mínimo de alunos ter um técnico de serviço social?”, a minha resposta será sempre a mesma, SIM, é fundamental a presença do técnico de serviço social e se possível com uma equipa multidisciplinar.

Apêndice H – Transcrição da entrevista 7 (E7) realizada no dia 18 de setembro de 2015 à presidente da comissão de proteção de crianças e jovens em risco do município. Exerce funções como técnica na CPCJ desde 2000, acumulando a presidência desde 2005.

Entrevistadora: Ao longo do seu percurso profissional como avalia o trabalho do GAAS com o técnico de Serviço Social escolar?

Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e jovens em Risco: Eu já estou na Comissão de Proteção de Crianças e jovens em risco há muitos anos. Eu já sou o antes e o após e neste momento nem todos os Agrupamentos tem uma Assistente Social e na minha perspetiva infelizmente. Quando existe uma entidade, uma instituição onde diariamente alberga mas acolhe muitos alunos menores com várias realidades, com vários estados sociais, com várias educações distintas....(pausa) meios familiares, é óbvio que hoje em dia os desafios que a sociedade tem não chega só. Ou seja, as escolas debatem-se a serem entidades dirigidas só para o ensino ...os alunos entram na sala, aprendem debitam a matéria que tem de ser dada. Ou seja, o que envolve o homem e a sociedade e neste caso, a criança e o jovem na escola é muito mais. Eles trazem para a escola problemas, trazem para a escola as aprendizagens que fizeram e depois em grupo muitas dessas aprendizagens, das realidades que eles vivem podem eventualmente serem problemas.

Às vezes não quer dizer que só trazem problemas ou só tenham problemas. Viver em grupo há sempre problemas. Realmente uma equipa multidisciplinar permite um trabalho articulado e concertado. A quele ensino tradicional do professor na sala de aula em que a criança se comportava mal, ou porque estava mal disposta naquela hora ou que não conseguia estar sentada na cadeira... acabou. Hoje em dia há a questão dos telemóveis, a questão dos resultados, as escolas serem voltadas para os resultados. As pessoas têm que ter bom desempenho, a escola tem de ter bom desempenho para as estatísticas. Tudo teve mais importância e as pessoas tiveram cada vez mais a necessidade de trabalhar em articulação. Claro que eu sou defensora disto, mesmo na prática profissional nós vimos ganhos nessa situação, ou seja, embora haja outros projetos envolvidos nesta questão das sinalizações para a Comissão, mas realmente uma equipa multidisciplinar na escola, que uns aos outros se ajudem e que resolvam o que entretanto surge. Também aqui não é trabalhar em S.O.S, as equipas também trabalham

muito para a prevenção e a escola pode ser muito mais do que ensinar a matéria, porque a escola efetivamente è mais do que isso e cada vez mais e com a sociedade em que vivemos, os pais delegam nas entidades, a educação passa a ser da escola, se tem algum problema passa a ser do Psicólogo, nós delegamos muito parte das nossas responsabilidades enquanto pais ...ou seja, é muito complexa esta questão. Só o professor com os desafios que ele tem dar os programas torna-se complicado. Por isso equipas multidisciplinares nas suas diferentes áreas, mas que cada um sabe o seu papel e é complementado com outro, o Psicólogo, a Assistente Social a Animadora sociocultural e o Agrupamento de Escolas de Louredo tem provas disso no trabalho que faz na animação pós sala de aula. As vantagens são inúmeras e quem tiver conhecimento da realidade sabe isso e confirma isso mesmo.

Claro que há outras questões que temos aqui mais complexas mas depois também tem a ver com os profissionais que trabalham. O Serviço torna-se de mais qualidade quando também hà profissionalismo, empenho relativamente aos técnicos que fazem parte desta equipa. Isso verifica-se na escola, prima por isso. Há um problema vamos resolver o problema. Fazem muito esse trabalho articulado, sabem onde é que estão os recursos, as outras pessoas para esse efeito, o próprio Agrupamento tem essa atitude, não é só o Ministério da Educação, a própria Câmara Municipal, departamento da educação tem um papel e eu acho que a escola I rentabiliza isso, este trabalho de parceria. Claro que isto depois é uma cultura que vai se sedimentando em Famalicão. Em todas as áreas, mesmo o empresarial já existe esta cultura de tudo articulado, tudo em rede. Mais vale todos do que só um, o trabalho da rede social, das comissões Interfreguesias, mas efetivamente hà vantagens nestas situações. Claro que a realidade da escola tem outra vertente que são as etnias e que desde sempre assumiram que era um problema e assumiram e a equipa multidisciplinar vem ajudar neste processo. Claro que trabalhar com as etnias é como costume dizer é fazer um panaché. Misturar duas vidas completamente distintas, impor a funcionar e ter um sabor perfeito é muito complicado. Lá está....o Néelson Mandela tentou fazer isso na África do Sul mas realmente é muito complicado. Não que as realidades sejam tão comparáveis, mas esta questão de ter as tradições, valores e inserirem noutra sociedade. Mas o Agrupamento de Escolas de Louredo é aquele que tem mais em termos de etnia cigana. Embora também há outra realidade que deve merecer a nossa atenção, que são os emigrantes.

Entrevistada: Como se processa a articulação do trabalho social com o técnico de Serviço Social do Agrupamento de Escolas?

Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e jovens em Risco: Na minha perspetiva se não trabalharmos de forma integrada e em rede, com responsabilidade na matéria da infância, no que seja, se não trabalharmos de forma articulada não vai funcionar, é preciso rentabilizar recursos quer humanos quer físicos, também não faz sentido haver capelinhas em todo o lado e os mega agrupamentos são exemplo disso porque efetivamente em termos de recursos humanos há que rentabilizar. Na segurança social por exemplo, na segurança social sai um técnico e não entra mais nenhum e as pessoas que ficam tem de fazer todo o trabalho. Isto da ação social está muito complexo, mesmo os jovens é viver o imediato, o prazer imediato e depois há a questão dos valores, eu digo que não há uma crise de valores mas uma transformação. O homem está mais individualista e os jovens também, as tecnologias digitais vieram em muito favorecer isso. Somos cada vez mais individualistas mas o trabalho cada vez mais concertado, em termos de recursos humanos, económicos e em termos de operacionalização.

No que diz respeito à Comissão de Proteção há essa articulação e a qualidade do trabalho vem do profissionalismo que vem da pessoa, ou seja, se fosse com outra pessoa talvez o trabalho não tivesse esse resultado. Em concreto com a escola há essa preocupação de um trabalho de articulação e se houver dúvidas até pela via informal se esclarece. No que diz respeito à Comissão isso tem sido feito, há essa articulação, há esse trabalho feito e como diz a nova lei de alteração à lei de promoção e proteção na lei 142 que efetivamente agora que o artigo 7º é claro e diz toda a instituição com infância tem que detetar, tem avaliar, tem de intervir e avaliar, ou seja, tem de ter um plano e caso isto não funcione numa equipa de primeira linha vai para a Comissão. Porque os processos vindo para a Comissão tem determinados constrangimentos, pomos a criança em situação de risco ou maior risco e esta intervenção e cuidado sendo respeitado e com esta crise de recursos humanos e económicos favorece que haja um bom trabalho e que as situações sejam trabalhadas numa primeira linha. Relativamente e concretamente à escola esta disponibilidade plena e quando se fez este trabalho de um guião de sinalização e foi uma preocupação de vocês, foi um apoio porque enquanto havia escolas com alguma resistência, vocês colocaram-se logo na primeira linha e disseram o que achavam melhor e quem conhece esta realidade funciona melhor dos recursos articulados, vamos resolver. E não há dúvida que comparativamente com outras escolas mesmo algumas até de TEIP. Trabalhar com crianças, jovens, envolve essa equipa multidisciplinar que trabalha matérias sensíveis. Quando um adulto chora, ou uma

criança somos mais sensíveis ao que a criança faz. Mas temos de perceber a motivação da criança, porque às vezes pode não ser aquilo que parece ser. É importante esta avaliação e não sermos precipitados e muitos técnicos tem dúvidas. E é este timing que existe na escola. Fazer ação social não é fácil e as pessoas têm que apostar em formação. Até os cursos lecionados nas Universidades mudarem. O método tradicional já foi alterado, o assistencialismo puro já não tem base. Lidar com pessoas, nós também somos e trabalhar com elas levam-nas a ser assim, a evoluir a abordagem.

A direção tem coragem porque às vezes nós para determinadas atitudes mesmo quando as pessoas estão na direção e é de louvar uma direção as pessoas que estão a trabalhar são conhecedoras da realidade, isto não é bom assim. Não vamos fazer de conta. Jovens de etnia, eles primeiro vem muito em desvantagem, não há hábitos de estudo em termos de valorização, a família não valoriza, pelo contrário no sexo feminino até é um problema há uma resistência ao estudo, eles vão começando a estar em desvantagem. Se não aprendem vão atrasando e chegam ao 9º ano e com estas novas filosofias não sabem. No curso profissional e com o estado lhes proporciona, a empresa também exige qualidade. Isto é muito complicado porque até podem passar de ano mas não vão fazendo efetivamente aprendizagens. As etnias para além do que já falei, também não revelam capacidades para entrar num curso e vão obrigados. Por isso é que a escolaridade obrigatória é complexa. O concelho até dá oportunidade às pessoas com mais de 18 anos. Se uma pessoa quiser, ela vai fazer, tem as suas dificuldades mais vai conseguir. Se vai obrigada vai correr tudo mal, desde a frequência, rendimento e no final é o fracasso.

Agora não podemos alterar a lei. E as direções têm esse problema de integrar estes miúdos nas turmas. Mas tem que sinalizar para a Comissão a lei assim obriga. Provavelmente por estas alterações e sendo mais demoradas pode-se conseguir daqui a uns anos que a taxa de sucesso, não de abandono da escolaridade obrigatória seja melhor. Porque realmente há 10 anos em termos de etnia cigana isto era uma anarquia total. E também recordo-me que o Agrupamento ainda tinha imensos ciganos como um problema. São nossos vamos fazer algo. Muita coisa mudou. Miúdos no pré-escolar, nos infantários, existirem outras oportunidades, os alunos entrarem no 1º ciclo com 6 anos. Temos de ser racionais e dar tempo. Muitos vão tombar pelo caminho, vai arruinar um bocado a estatística de uma turma na escola, mas temos de insistir. Não quer dizer que as gerações para trás vão continuar a viver assim, as gerações futuras vão ter outra perspetiva, não vamos ter estes problemas no futuro. Mesmo as questões dos valores na

etnia cigana estão um bocado diluídas á medida que os tempos vão mudando e com a necessidade da crise económica, dos feirantes. Estão a ver que a profissão deles não pode ser só de feirantes. Agora esta questão da escolaridade obrigatória é um problema e os que não estão a frequentar tem de ser sinalizados e aquilo que a Comissão faz depois da equipa de primeira linha, mas não quer dizer que a Comissão consiga resolver tudo.

Apêndice I – Transcrição da entrevista 8 (E8) realizada no dia 29 de setembro de 2015 ao Vereador da educação, conhecimento e empreendedorismo do município. Exerce funções como vereador desde 2001.

Entrevistadora: dado o trabalho desenvolvido no Agrupamento de Escolas com alunos de etnia cigana, a nível concelhio também se verificam muitas melhorias, mas no sentido de os conhecermos a todos, de fazermos um acompanhamento. O processo de sinalização implementado pelo município, de um modelo de intervenção de 1ª linha comum a todas as escolas, neste sentido, quais as perspetivas, que medidas a Câmara Municipal tem para esta etnia, uma vez que são cerca de 1200 pessoas a residirem no concelho.

Vereador da Educação, Conhecimento e Empreendedorismo do município: vou começar por dizer que a Câmara Municipal tem feito um trabalho muito grande nesta área mas porventura o passo que vamos dar precisa de ser reavaliado porque temos feito muito trabalho, temos alocado muitos recursos, mas há aqui algumas coisas que ainda não estão a correr bem e os resultados ainda não são o que nós gostaríamos que fossem e basicamente por uma razão o preconceito e o preconceito a dois níveis: o preconceito ao nível da comunidade geral em relação à etnia cigana, por isso nós não podemos por exemplo pegar nos meninos todos e coloca-los numa escola em que estão todos juntos com os outros meninos todos, porque no dia que fizermos isso esvaziamos a escola, mas também há a outra parte do preconceito que é preciso trabalhar, que é o preconceito da própria etnia cigana porque continua o pré-conceito, pré-concebido porque nasci assim e não tenho que fazer nenhuma mudança.

Não queremos que as pessoas mudem para se identificarem ou para serem iguais em termos de padrão aos outros, o que precisam sim, é que as pessoas mudem na sua atitude de acolher e integrar-se na instituição, ou seja, mantendo as suas raízes, as suas tradições, mantendoem primeiro lugar em conformidade com a lei. Ninguém está acima da lei por mais a que se pertença a tradições e a etnias, povos, religiões, mas ninguém está acima da lei, mas por outro lado que percebam que ser respeitado tem de respeitar. E para integrar tem de fazer esse esforço também de por um lado, dar-se a conhecer aos outros como eles são mas por outro lado há coisas que defendem possam porventura colidir com a lei e ao colidir com a lei possam colidir com a sociedade em que estão.

Há portanto, que trabalhar estas duas vertentes. Nós conseguiremos trabalhar mais a segunda vertente, nomeadamente a questão do preconceito da população em geral, trabalharmos antes o preconceito, esta ideia pré-concebida em relação à própria etnia e aqui nós possamos trabalhar com eles, para eles, mas para eles. Já se tem feito muita coisa com certeza, mas precisamos porventura em termos sociais, a capacitação das famílias. O problema principal é que passa de geração em geração é portanto um problema geracional, a pobreza geracional e a pobreza gera pobreza. Nós temos de fazer a capacitação das pessoas, temos que os ajudar a perceber que há coisas que são próprias da tradição cigana e que essas coisas os ajudam a fortalecer a sua identidade, mas há outras coisas que não são próprias da etnia cigana, não são próprias da tradição cigana, são digamos, apropriações, comportamentos desapropriados ao longo de anos e que nada que nada tem a ver com a etnia, com as suas origens e que tem feito com que o cigano seja mal visto na sociedade e portanto nesta perspetiva nós temos de trabalhar isto. Isto parte pela capacitação das famílias, parte também pela integração que já vai acontecendo e cada vez mais das crianças e jovens nos jardins e na escolae temos de ver como podemos fazer mais aí, não só ...isso aí é o ideal mas depende das pessoas em causa.....depende das pessoas em causa se querem integrar ou não e portanto temos que trabalhar nessa área mas também trabalhar depois a área das escolas onde elas são integradas para que tenham em conta a diversidade cultural e depois trabalhar o que está dentro da capacitação das famílias, trabalhar a meta comunicação, de que as pessoas percebam a importância da escolaridade, que nunca vão ter a integração, nunca vão ter o reconhecimento da sociedade se também eles próprios não se esforçarem por isso. E esforçarem por isso, é claramentevai haver dificuldades não tenho dúvidas mesmo com formação, chegando ao 12ºano vão continuar a existir dificuldades também não tenho dúvidas porque há preconceitos enraizados durante muito tempo que não mudam de um momento para o outro. Mas se porventura não trabalharmos e eles não tiverem esta preocupação também, isso vai acontecer eternamente, portanto nunca se vai mudar. Por isso nós temos em conjunto encontrar essas soluções. Nós estamos interessados, nós autarquia em fazer alguma coisa por todos os cidadãos. Não é só por eles serem ciganos, não, é por todos os cidadãos famalicenses que merecem toda a nossa atenção. É preciso é que saibamos estar uns com os outros e em conjunto encontrar soluções.

Entrevistadora: no agrupamento temos vindo a verificar que muitos alunos de etnia cigana concluíram o 3º ciclo e tem sido uma dificuldade em inscrevê-los nos cursos profissionais, ora porque já não há vaga, ora porque vem do curso PIEF com

muitas dificuldades ao nível da leitura e da escrita. Que respostas existem para estes jovens?

Vereador da Educação, Conhecimento e Empreendedorismo do município:

há cursos profissionais que podem integrá-los, ou um curso vocacional. Temos de ter a noção de uma coisa, que os cursos profissionais não são mais fáceis que o ensino regular por ser mais fáceis. São mais fáceis por serem diferentes, são mais fáceis porque vão de encontro á vocação do aluno, são mais fáceis porque são menos teóricos e por isso são mais práticos, mais fáceis no sentido de, mais motivador para quem os frequenta.

Agora mesmo dentro dos cursos vocacionais ou cursos profissionais temos de ter consciência de que o ensino é uma prática individual, não é uma prática de massas em que temos de dar a mesma receita a todos. Esse é que é o problema da escola, que se diz inclusiva e trata a todos por igual, portanto tratar a todos por igual quando todos são diferentes não é inclusão e nessa perspetiva nós temos de ter consciência de que a escola tem que atender à individualidade dos alunos e por isso tem que ajudar os alunos a estarem e a ter respostas numa escola em que se revejam e que as respostas vão de encontro às suas necessidades e às suas capacidades e por os cursos profissionais são um bom curso de inserção prática para a vida e são muito bons para os meninos de etnia cigana que não querem, tem dificuldades em avançar para um curso de carácter geral, mas o professor quando tiver um aluno destes também tem que ver como está o ponto de situação dele. Se não está no mesmo nível do que os outros e se tem mais dificuldade que os outros, também tem que o ajudar conforme as necessidades dele e é isso que muitas vezes nos esquecemos.

No fundo achamos que os cursos profissionais que é um dos preconceitos que temos vindo a combater mas que ainda existem de que, os cursos profissionais são fáceis, são para alunos mais fracos e que dentro dos cursos profissionais se não conseguem fazer este ou aquele módulo, esta ou aquela disciplina então ainda mais fracos são. Não tem que ser assim, não tem que ser visto dessa maneira. Tem de ser visto caso a caso, o que precisam e por vamos tentar ajudá-lo para que tenha sucesso e é esse o objetivo. Não é facilitar as coisas ou desvalorizando as coisas. É olhando para cada um conforme aquilo que cada um é.

Entrevistadora: mas continua a existir uma dificuldade com estes alunos de integração no secundário. A maioria dos cursos não se ajustam ao que eles desejam e até mesmo às

suas aprendizagens, vontades porque trabalhamos com eles na escola, com as suas famílias e sente-se esse obstáculo. O que poderá ser feito?

Vereador da Educação, Conhecimento e Empreendedorismo do município: poderá existir essa dificuldade, mas existem outros cursos noutras escolas e nós temos de fazer esse acompanhamento. Nós não temos de achar que eles têm de ir para os cursos que nós temos. Agora também é verdade, porventura não ajudarmos, não acompanharmos um aluno na integração noutra escola, isto aqui um programa de tutoria importantíssimo, nós temos essa consciência que esse aluno vai chegar lá e vai se perder, que não se vai enquadrar, que vai encontrar gente que não acolhe a diferença, que nunca teve relação com etnia ou vai reagir mal ou vai entrar na indiferença e as pessoas logicamente sentem isto. Agora é preciso depois trabalhar esta área também. Mas é por aqui, não vejo outra solução que não a capacitação. Portanto, nós temos de capacitar as famílias, mas temos cada vez mais de capacitar os jovens para que eles encontrem depois uma inserção ativa ou depois então que porque não, não tenham o seu desenvolvimento empreendedor para que avancem com ideias que possam concretizar.

Entrevistadora: o tipo de intervenção concelhia começou a iniciar-se nos bairros com os técnicos da autarquia, com o projeto PROFIT, CLDS+, com a escola, já não existem as “barracas”, mas ainda persiste um problema grave que é o da escola básica. Apesar da disponibilidade do município de olhar para este problema, de inserir na candidatura para apoios comunitários, o que poderá mudar?

Vereador da Educação, Conhecimento e Empreendedorismo do município: a esse nível que depois também se reflete nos bairros sociais, se não trabalharmos com as famílias, se não as capacitarmos para de alguma forma viverem em situações diferentes daqueles que viviam quando dermos por elas estão barracadas outra vez as habitações e isso nós não queremos e temos tentado combater. Não tem sido fácil porventura, logo um erro que devíamos estar mais atentos, o tipo de habitações se eram as mais adequadas, mas o problema é, nós quando fazemos as coisas com limitações que temos, as limitações de terrenos, limitações de financiamento, limitações até de conhecimento, o conhecimento que nos foi dado pelas pessoas nem sempre ajuda a ver o alcance das coisas porquelá está...se tivéssemos as pessoas de etnia cigana, sociólogos, era mais fácil, mas não tendo, temos nós que interpretar porventura aquilo que possa ser melhor para eles, mesmo que eles nos digam as coisas...mas não dizem muitas vezes com o alcance que deveria ter para depois perceber no futuro a devida integração. Perante esta situação, nós temos agora que ajudar na capacitação das

famílias para que saibam também adaptar-se às novas realidades, e a realidade é esta, não temos outra é esta. Se porventura esta não serve, sendo assim temos que pensar como vamos fazer no futuro, mas efetivamente a realidade é esta e nós temos que trabalhar com esta realidade não temos outra.

Entrevistadora: uma outra questão, a escola EB1 só dá resposta aos alunos do acampamento.

Vereador da Educação, Conhecimento e Empreendedorismo do município: são os alunos que vão para lá. Nós vamos reformular a escola já no próximo ano, exatamente por isso, para dar dignidade àquela escola, tendo em conta que aquela escola é muito particular. Nós pegamos naquelas crianças e vou dizer sem qualquer problema de ter dito...no dia em que pegamos aquelas crianças e já foi equacionado essa questão, e nós temos de trabalhar com a escola, temos que trabalhar com as comunidades, no dia em que pusermos estas crianças noutras escolas, se porventura não trabalharmos antes estas questões que acabei de falar, nós pura e simplesmente temos uma debandada daquela escola de partida, e dizemos nós, porque as pessoas de(referência ao nome). são preconceituosos, não. O problema é que efetivamente aquilo que digamos as pessoas verificaram até hoje, não ajuda a terem confiança e isso é mútuo porque a etnia cigana também não tem confiança naquela realidade. Por isso, nós temos de trabalhar essa questão do preconceito. Mas para trabalharmos essa questão do preconceito, há muitas outras questões que temos de trabalhar a montante. E é disso que estive a falar até agora.

Entrevistadora: há no entanto, uma questão muito pertinente hoje em dia no concelho de Famalicão, que é o projeto aproximar. Qual a sua opinião do papel do Serviço Social na escola?

Vereador da Educação, Conhecimento e Empreendedorismo do município: para mim é uma intervenção importantíssima no contexto escolar. A presença de pessoas da ação social, pessoas da área social porque aqui faz sentido, as equipas multidisciplinares, faz sentido os psicólogos, os assistentes sociais, os animadores socioculturais e outras pessoas dessa área da sociologia, são importantíssimos.

Há assuntos tratados no contexto escolar que são impingidos aos professores e que os professores não tem vocação para fazer, nem disponibilidade e em terceiro lugar não tem a função de tratar. Portanto, essas funções, essas necessidades que a escola tem e são muitas tem de ser tratadas pelas pessoas certas. E as pessoas da área social, da ação social são pessoas que tem essa capacidade, que são formados para ajudar.

Exemplos muito concretos que há bocado fui aflorando, o acompanhamento das crianças, principalmente aquelas que tem dificuldades, quer dificuldades de aprendizagem, quer dificuldades de comportamento e de integração, esse acompanhamento tem de ser feito quer em contexto de escola quer contexto de parceria com a família, a mediação com a família. Isso ser feito por professores, não dá o mesmo resultado do que ser feito por pessoas que estão preparadas para isto.

Por isso, nós quando queremos implementar um projeto de tutoria, não é por acaso que os projetos como o Épis por exemplo, não defende que sejam os professores a desenvolver esta medida de tutores. Defende exatamente que sejam pessoas desta área, não é por acaso porque a eficácia é muito maior, para além da disponibilidade porque quando um sociólogo, um animador sociocultural, um assistente social está no contexto de escola, está para esses projetos, não está para inquinar por norma. A disponibilidade deles é total para além da formação ser a adequada para além da motivação própria para trabalhar com estes alunos. Um professor não tem essa função, não foi para isso que idealizou digamos, a sua ida para a escola, por isso não vai resultar. Há exceções, há exceções claro, mas as exceções só confirmam a regra. Há sempre um ou outro professor que efetivamente tem disponibilidade mas tem a ver com a sua formação pessoal.

Mas agora que esta equipa multidisciplinar da área social que é muito importante na escola, não tenho dúvidas e nós temos esse exemplos concretos. Pode e deve ser replicada em outras escolas. Por ventura fazendo aquilo que estamos a fazer com os psicólogos, ou seja, uma equipa concelhia que seja capaz de partilhar entre si as estratégias, de planificar, que seja capaz de ajudar mutuamente inter-escolas porque a ideia de que uma pessoa pertence a uma escola e não tem que fazer mais nada, não tem de sair dali, para mim não faz sentido, o problema de estamos a falar são problemas essencialmente de base comunitária, não faz sentido, nós olharmos para isto como uma paróquia, ou se quisermos como um umbigo do qual não podemos sair. Não faz sentido, para além de que podermos contar com a ajuda de recursos entre escolar. Por isso, criar equipas nas escolas, mas que depois trabalhem em rede, faz todo o sentido.

Apêndice J– Análise das entrevistas

Chegados a este momento, e depois de transcritas as entrevistas, iremos avançar para a análise e posteriormente para a interpretação dos dados.

Tema1: Mudança

Categoria1: Diferença

“Não podem ser olhados como inimigos, porque são alunos como os outros e que tem que ser aceites como os outros. Embora que, às vezes da parte dele hajam alguns problemas” (E1).

“Características sociais — famílias com grandes dificuldades em termos económicos e com problemas de estruturação; por outro lado, características culturais, existe um choque latente entre a cultura de uma comunidade cigana com muitos alunos a frequentar o agrupamento e a chamada cultura maioritária” (E2).

Categoria2: Respostas

“Nesse sentido surge, a possibilidade de nos candidatar ao Projeto TEIP” (E1)

“Os territórios prioritários nasceram da vontade de encontrar respostas diferentes para lidar com as particularidades das comunidades em que se inseriam” (E2).

“Com a integração no programa TEIP, passa a existir um apoio especial do Ministério da Educação e do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) na construção de um projeto sustentável que permita lidar com as dificuldades decorrentes das características sociais e culturais da comunidade” (E2).

“Os projetos TEIP, independentemente das dificuldades e falhas, trouxeram essa compensação às escolas: a possibilidade de, por um lado, substituir (ainda que temporariamente) agentes educativos tradicionais por técnicos especializados (por se reconhecer que a tipologia de necessidades daquela comunidade ou a dimensão dos seus problemas assim o exigia) e, por outro, o dever de substituir a narrativa do senso comum, preconceituosa ou pouco científica relativamente às dimensões de intervenção social, fossem elas de carácter mais étnico ou socioeconómico”(E 3).

“Considera-se importante que estes alunos sejam integrados mais precocemente no sistema de ensino, frequentando o ensino pré-escolar, tal como aconteceu em anos transatos com a criação da sala de socialização na escola de Meães ao abrigo do projeto TEIP” (E 5):

“E não há dúvida que comparativamente com outras escolas mesmo algumas até de TEIP” (E 7).

Tema 2: Problema

Categoria 1: Limitações

“Uma outra situação preocupante, refere-se ao facto de muitos pais serem presos e não se acompanhar devidamente estes alunos para uma integração na sociedade, como bons cidadãos. Por muito que seja competente e disponível a assistente social, é-lhe difícil chegar às famílias com soluções” (E1).

“Como podemos definir estratégias plurianuais se os profissionais que trabalham connosco podem, no final do ano letivo, dar lugar a outros que vão demorar alguns meses a conhecer a comunidade, a compreender a filosofia do projeto e a retomar o trabalho no ponto onde o deixaram os colegas anteriores?” (E2).

“Por um lado, os problemas económicos e sociais próprios de uma economia em crise, que criam grandes expectativas no papel da escola, como fator de equilíbrio e compensação emocional, social e cultura”(E 2).

“Há constrangimentos, quer externos (relacionados com o modelo de contratação, com a morosidade da resposta de outros parceiros da rede), quer internos (nem sempre os agentes educativos reagem rapidamente às propostas de intervenção)” (E 3).

“Esse é que é o problema da escola, que se diz inclusiva e trata a todos por igual, portanto tratar a todos por igual quando todos são diferentes não é inclusão e nessa perspetiva nós temos de ter consciência de que a escola tem que atender à individualidade dos alunos e por isso tem que ajudar os alunos a estarem e a ter respostas numa escola em que se revejam e que as respostas vão de encontro às suas necessidades e às suas capacidades” (E 8).

“Não tem sido fácil porventura, logo um erro que devíamos estar mais atentos, o tipo de habitações se eram as mais adequadas, mas o problema é, nós quando fazemos as coisas com limitações que temos, as limitações de terrenos, limitações de financiamento, limitações até de conhecimento” (E 8).

Categoria 2: dificuldades

“Um outro acompanhamento que nos falta é a celeridade com as outras entidades, porque enquanto se envia as faltas dos alunos para a segurança social, demora a chamar os pais, a CPCJ, tem muitos processos e o abandono não é prioridade e entretanto o tempo letivo termina”. (E1).

“O problema, aliás o que falha no serviço social é que não temos os meios que de alguma forma poderia convencer as famílias a virem à escola. Estamos a falar de apoios sociais, as prestações que recebem, se pudéssemos coordenar isso melhor com as outras entidades, traríamos mais alunos á escola” (E1).

“Neste ponto, encontramos as dificuldades. No dia-a-dia, e na secundária que estou diariamente, sinto que os alunos de etnia cigana são uma ameaça e nem sequer há preocupação, uma abertura para entender que há pessoas que são diferentes, que passaram por processos diferentes, da sua história, da integração social” (E1).

“A falta de competências ao longo do processo de socialização, a não frequência no jardim-de-infância, e um escasso do acompanhamento nas tarefas escolas de casa tem dificultado este processo”(E 5).

“Eles trazem para a escola problemas, trazem para a escola as aprendizagens que fizeram e depois em grupo muitas dessas aprendizagens, das realidades que eles vivem podem eventualmente serem problemas. “ (E7).

“Não vamos fazer de conta. Jovens de etnia, eles primeiro vem muito em desvantagem, não há hábitos de estudo em termos de valorização, a família não valoriza, pelo contrário no sexo feminino até é um problema há uma resistência ao estudo, eles vão começando a estar em desvantagem. Se não aprendem vão atrasando e chegam ao 9º ano e com estas novas filosofias não sabem”(E 7).

“E os resultados ainda não são o que nós gostaríamos que fossem e basicamente por uma razão o preconceito e o preconceito a dois níveis: o preconceito ao nível da comunidade geral em relação à etnia cigana, por isso nós não podemos por exemplo pegar nos meninos todos e coloca-los numa escola em que estão todos juntos com os outros meninos todos, porque no dia que fizermos isso esvaziamos a escola, mas também há a outra parte do preconceito que é preciso trabalhar, que é o preconceito da própria etnia cigana porque continua o pré-conceito, pré-concebido porque nasci assim e não tenho que fazer nenhuma mudança” (E 8).

“Vai haver dificuldades não tenho dúvidas mesmo com formação, chegando ao 12ºano vão continuar a existir dificuldades também não tenho dúvidas porque há

preconceitos enraizados durante muito tempo que não mudam de um momento para o outro ” (E 8).

Categoria 3: Autonomia

“ Há de momento escolas TEIP a construir a autonomia mas nós não estamos a ir por aí porque agregamos com esta escola, caso não estivéssemos agregados também estaríamos a pensar por aí” (E1).

“A autonomia no papel é muito legislativa, porque na prática, as escolas continuam a não ter autonomia nenhuma. Continuamos a depender das orientações que vem do ministério da educação para tudo, no que se refere ao dinheiro, contratação dos professores, os recursos humanos. Em termos de currículos alternativos, as medidas pedagógicas diferenciadas, ainda não podemos fazer grandes alterações” (E1).

“A direção tem coragem, é autónoma porque às vezes nós para determinadas atitudes mesmo quando as pessoas estão na direção e é de louvar uma direção as pessoas que estão a trabalhar são conhecedoras da realidade, isto não é bom assim” (E 7).

Tema 3: a prática profissional

Categoria 1: resultados

“De salientar que, o abandono tem vindo a diminuir, e estamos a conseguir resultados muito positivos, nomeadamente, no primeiro ciclo e no segundo ciclo. No terceiro ciclo, também mas de forma gradual” (E 1).

“Mas depois fazemos uma introspeção e temos a certeza que esta geração até ao segundo ciclo vai frequentar a escola e que alguns até ao terceiro. E quando esta geração tiver os filhos provavelmente vai ter uma postura diferente e não vão ser estes filhos que estão no segundo e terceiro ciclo, mas vão ser os outros meninos que estão a nascer, que vão ter um perfil diferente e com a frequência do secundário” (E1).

“O sucesso foi conseguir trazê-los e integrá-los na turma, e outro aspeto importante foi a eleição da associação de estudantes que estão integrados no processo. Um deles faz parte de uma lista e ao menos está na escola. O próximo passo é mostrar a importância que a escola tem na sua vida. Estratégia para já, ainda não as há, esperamos pelas reformas do ensino e o que nos vai oferecer, para trabalhamos com esses alunos” (E1).

“Mas os nossos resultados são muito bons para a renovação do TEIP. O TEIP permite-nos ter mais recursos”(E1).

“O abandono é residual, o absentismo tem vindo a baixar, os resultados académicos têm melhorado muito (subimos perto de 400 lugares no último ranking). “ (E 2).

“Os anos de conhecimento da equipa (quando se mantém na mesma escola) aumentam esta eficiência. As funções são distintas, mas conhecidas de uns e outros e ao nível das competências transversais, partilhadas.” (E 3).

“No entanto, o absentismo escolar tem reduzido substancialmente devido, em grande parte, ao reconhecimento da importância e valorização da escola como meio de aprendizagem e à participação, motivação e interesse que os alunos cada vez mais revelam, bem como à intervenção social no âmbito do projeto TEIP” (E 5).

“São nossos vamos fazer algo. Muita coisa mudou. Miúdos no pré-escolar, nos infantários, existirem outras oportunidades, os alunos entrarem no 1º ciclo com 6 anos. Temos de ser racionais e dar tempo. Muitos vão tombar pelo caminho, vai arruinar um bocado a estatística de uma turma na escola, mas temos de insistir. Não quer dizer que as gerações para trás vão continuar a viver assim, as gerações futuras vão ter outra perspetiva, não vamos ter estes problemas no futuro” (E 7).

Categoria2: o ideal

“Uma escola onde não tivéssemos que lutar constantemente com as pessoas para que elas aceitassem as diferenças” (E1).

“A escola ideal era aquela que de facto, a diferença não fosse olhada com desconfiança e onde simultaneamente as diferenças fossem respeitadas e pudéssemos delinear percursos cognitivos, na qual essa diferença fosse respeitada no sentido do currículo. Queria uma escola com todos e para todos. “ (E1).

“Isto parte pela capacitação das famílias, parte também pela integração que já vai acontecendo e cada vez mais das crianças e jovens nos jardins e na escolae temos de ver como podemos fazer mais aí, não só ...isso aí é o ideal mas depende das pessoas em causa.....depende das pessoas em causa se querem integrar ou não e portanto temos que trabalhar nessa área mas também trabalhar depois a área das escolas onde elas são integradas para que tenham em conta a diversidade cultural”(E 8).

Tema 4: o profissional

Categoria 1: Importância

“Em termos de serviço social, verifica-se uma mais-valia: em primeiro lugar a ponte com as famílias, o contacto direto que estabelece com os encarregados de educação, aproximando-os à escola” (E1).

“O trabalho que a Assistente Social faz é fundamental mesmo na resolução de conflitos e no amenizar de situações escolares. Ela faz muito bem a ponte com as familiares e estes tem um respeito enorme por ela. Mesmo na resolução de problemas da segurança social, os pais vem cá à escola para falarmos com a Dra. ...para ligar, marcar atendimento pois precisam sempre de falar com ela”(E 5)

“A existência de um técnico de serviço social vai libertar os professores e outros colaboradores escolares, para as suas funções e ao mesmo tempo as crianças e jovens tem uma resposta especializada e com conhecimento de base sobre o que deve ser feito em cada situação” (E 6).

“Para os técnicos do SAAS (serviço de atendimento e acompanhamento social) esta articulação veio colmatar enumeras “falhas” que haviam a este nível nas escolas, a ausência de um acompanhamento interno nas escolas, a ausência de uma referência de contato para resolver estas situações”(E 6).

“ Mas realmente uma equipa multidisciplinar na escola, que uns aos outros se ajudem e que resolvam o que entretanto surge”(E 7).

“O Serviço torna-se de mais qualidade quando também hà profissionalismo, empenho relativamente aos técnicos que fazem parte desta equipa. Isso verifica-se na escola, prima por isso” (E 7).

Categoria 2: valores

“Esperamos o mesmo que dos professores - que acreditem no projeto, que acreditem que podem fazer a diferença e transformar as dificuldades em oportunidades, quer em termos pedagógicos, quer em termos organizacionais. Têm de ser não apenas bons profissionais, mas pessoas especiais, que tenham flexibilidade para lidar com a mudança, que sejam carismáticos para mobilizar os alunos, famílias e professores, que sejam criativos para encontrarem soluções à altura dos grandes desafios que temos.” (E2).

“Para além disso, o trabalho da escola foi recentemente distinguido com o selo "Escola Intercultural", atribuído a apenas dez escolas do país que se diferenciam pela valorização da diversidade cultural e pelo trabalho em prol da educação para todos” (E 2).

“O técnico de serviço social será porventura um dos profissionais mais discretos de uma escola: age nas margens do sistema, apoiando aquele aluno cujas características frequentemente são vistas como um embaraço (no duplo sentido, como algo que envergonha e algo que atrapalha), que se procura esquecer porque põe em causa as noções tradicionais de "sucesso" e "mérito” (E 2).

“Pelo que dele se exigem qualidades excecionais de mediação de diferenças, disponibilidade e compromisso para com a sua missão e, finalmente, humildade para reconhecer que o caminho para as soluções é longo e difícil, mas não impossível” (E 2).

“A nossa área de intervenção é muito específica pois abrangemos as comunidades ciganas que residem nesta área e como tal todas as especificidades culturais por vezes colidem com os “interesses/objetivos” escolares” (E 6).

“No que diz respeito à Comissão de Proteção há essa articulação e a qualidade do trabalho vem do profissionalismo que vem da pessoa, ou seja, se fosse com outra pessoa talvez o trabalho não tivesse esse resultado” (E7).

“Não queremos que as pessoas mudem para se identificarem ou para serem iguais em termos de padrão aos outros, o que precisam sim, é que as pessoas mudem na sua atitude de acolher e integrar-se na instituição, ou seja, mantendo as suas raízes, as suas tradições” (E 8).

Categoria 3: articulação

“A articulação é uma preocupação constante no projeto. Aliás, existe uma ação TEIP expressamente criada para fomentar a articulação. O trabalho em rede é fundamental para que se evitem sobreposições de papéis e divergência de orientações, principalmente quando se trata do trabalho direto com os alunos” (E2).

“Entre técnicos, a relação profissional construída, assente nos mecanismos de comunicação e na partilha de objetivos, é a chave para o sucesso” (E 3).

“Como profissionais, é indiscutível a importância da partilha de valores de solidariedade, entretajuda, mas também de proposta de atividades conjuntas” (E 3).

“Importante a partilha de valores e poderes/saberes com a equipa multidisciplinar, nomeadamente com o Serviço Social” (E 4).

“Tendo tido a oportunidade de trabalhar com as duas situações posso dizer que sem dúvida que toda a articulação e acompanhamento são muito mais completos com a presença da figura do técnico nas escolas”(E 6).

“Tenho de afirmar que a articulação das situações com o agrupamento que tem a presença do técnico é muito mais fácil e funcional, pois como já referi na escola que

não tem este elemento exige uma sobrecarga de trabalho aos profissionais e, eu não posso exigir mais do que aquilo que os profissionais com quem articulo já me dão, mas não é de todo a mesma coisa que articular com o técnico de serviço social” (E 6).

“Na minha perspetiva se não trabalharmos de forma integrada e em rede, com responsabilidade na matéria da infância, no que seja, se não trabalharmos de forma articulada não vai funcionar, é preciso rentabilizar recursos quer humanos quer físicos, também não faz sentido haver capelinhas em todo o lado e os mega agrupamentos são exemplo disso porque efetivamente em termos de recursos humanos há que rentabilizar”(E 7).

Categoria 4: Novas práticas de trabalho

“Por outro lado, criaram-se circuitos de informação, através de dispositivos informáticos criados expressamente para o efeito, que permitem o acompanhamento sistemático das atividades de cada técnico/professor” (E2).

“Depois, há o trabalho de confronto com as metas definidas no plano de melhoria e são implementadas mudanças, em termos pedagógicos e organizacionais” (E2).

“A criação de condições que favoreçam a emergência de uma escola de qualidade, capaz de promover a transição e inclusão das crianças ciganas, para assim promover o sucesso educativo” (E 4).

“Posteriormente, desenvolver projetos e ações que contribuíssem para o processo de mudança de hábitos alimentares (introdução de lanches e acompanhamento durante as refeições, ...), de hábitos de higiene oral (administração de flúor e escovagem diária, ações de sensibilização para pais e filhos, no âmbito da Educação para a Saúde, ...) e corporal (atividades que englobam o banho, cortar as unhas, escovar o cabelo, ações de prevenção de tratamento da pediculose, ...) e até a mudança na relação pais/filhos” (E 5).

“Deveria ser obrigatória cada agrupamento ou cada escola com o determinado número mínimo de alunos ter um técnico de serviço social?”, a minha resposta será sempre a mesma, SIM, é fundamental a presença do técnico de serviço social e se possível com uma equipa multidisciplinar”(E 6).

“. Nós temos de fazer a capacitação das pessoas, temos que os ajudar a perceber que há coisas que são próprias da tradição cigana e que essas coisas os ajudam a fortalecer a sua identidade” (E 8):

“Há cursos profissionais que podem integrá-los, ou um curso vocacional” (E 8).

“Por ventura fazendo aquilo que estamos a fazer com os psicólogos, ou seja, uma equipa concelhia que seja capaz de partilhar entre si as estratégias, de planificar, que seja capaz de ajudar mutuamente inter-escolas Não faz sentido, para além de que podermos contar com a ajuda de recursos entre escolar. Por isso, criar equipas nas escolas, mas que depois trabalhem em rede, faz todo o sentido.” (E 8).

Apêndice K- Matriz de categorização das entrevistas

Quadro 12- Temas, categorias e subcategorias das entrevistas

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
1-Mudança	1-Diferença	1.Mais conhecimento	<p><i>“Não podem ser olhados como inimigos, porque são alunos como os outros e que tem que ser aceites como os outros”.</i> (E1).</p> <p><i>“Famílias com grandes dificuldades em termos económicos e com problemas de estruturação;”</i> (E2).</p>
	2-respostas	2.Técnicas 2.1-Sociais	<p><i>“Nesse sentido surge, a possibilidade de nos candidatar ao Projeto TEIP”</i> (E1)</p> <p><i>“Nasceram da vontade de encontrar respostas diferentes para lidar com as particularidades das comunidades em que se inseriam”</i> (E2).</p> <p><i>“Trouxeram essa compensação às escolas: a possibilidade de, por um lado, substituir (ainda que temporariamente) agentes educativos tradicionais por técnicos especializados (por se reconhecer que a tipologia de necessidades daquela comunidade ou a dimensão dos seus problemas assim o exigia)”</i> (E 3).</p> <p><i>“Considera-se importante que estes alunos sejam integrados mais precocemente no sistema de ensino, frequentando o ensino pré-escolar, tal como aconteceu em anos transatos com a criação da sala de socialização na escola de Meães ao abrigo do projeto TEIP”</i> (E 5):</p> <p><i>“E não há dúvida que comparativamente com outras escolas mesmo algumas até de TEIP”</i> (E 7).</p>
2-Problema	1-Limitações	1-Receios	<p><i>“Muitos pais serem presos e não se acompanhar devidamente estes alunos para uma integração na sociedade, como bons cidadãos. Por muito que seja competente e disponível a assistente social, é-lhe difícil chegar às famílias com soluções”</i> (E1).</p> <p><i>“Por um lado, os problemas económicos e sociais próprios de uma economia em crise, que criam grandes expectativas no papel da escola, como fator de equilíbrio e compensação emocional, social e cultura”</i> (E 2).</p> <p><i>“Há constrangimentos, quer externos, quer internos (nem sempre os agentes educativos reagem rapidamente às propostas de intervenção)”</i> (E 3).</p> <p><i>“Esse é que é o problema da escola, que se diz inclusiva e trata a todos por igual, portanto tratar a todos por igual quando todos são diferentes não é inclusão e nessa perspetiva nós temos de ter consciência de que a escola tem que atender à individualidade dos alunos e por isso tem que ajudar os alunos a estarem e a ter respostas numa escola em que se revejam e que as respostas vão de encontro às suas necessidades e às suas capacidades”</i> (E 8).</p> <p><i>“Não tem sido fácil porventura, logo um erro que devíamos estar mais atentos, ”</i> (E 8).</p>

	2- Dificuldades	2- Percursos	<p><i>“Falta é a celeridade com as outras entidades, ”. (E1).</i></p> <p><i>“O problema, aliás o que falha no serviço social é que não temos os meios que de alguma forma poderia convencer as famílias a virem à escola.” (E1).</i></p> <p><i>“Neste ponto, encontramos as dificuldades. sinto que os alunos de etnia cigana são uma ameaça e nem sequer há preocupação, uma abertura para I” (E1).</i></p> <p><i>“A falta de competências ao longo do processo de socialização, a não frequência no jardim-de-infância, e um escasso do acompanhamento nas tarefas escolas de casa tem dificultado este processo”(E 5).</i></p> <p><i>“Eles trazem para a escola problemas, trazem para a escola as aprendizagens que fizeram e depois em grupo muitas dessas aprendizagens, das realidades que eles vivem podem eventualmente serem problemas. “ (E7).</i></p> <p><i>“Não vamos fazer de conta.”(E 7).</i></p> <p><i>“E os resultados ainda não são o que nós gostaríamos que fossem, também há a outra parte do preconceito que é preciso trabalhar,” (E 8).</i></p> <p><i>“Vai haver dificuldades não tenho dúvidas” (E 8).</i></p>
	3- Autonomia	3-organização escolar	<p><i>“ Há de momento escolas TEIP a construir a autonomia mas nós não estamos a ir por aí (E1).</i></p> <p><i>“A autonomia no papel é muito legislativa,” (E1).</i></p> <p><i>“A direção tem coragem, é autónoma” (E 7).</i></p>
3-Aprática Profissional	1-resultados	1-Positivos	<p><i>“De salientar que, o abandono tem vindo a diminuir, e estamos a conseguir resultados muito positivo”(E 1)</i></p> <p><i>Mas depois fazemos uma introspeção e temos a certeza que esta geração até ao segundo ciclo vai frequentar a escola e que alguns até ao terceiro”(E1).</i></p> <p><i>“O sucesso foi conseguir trazê-los e integrá-los na turma, s” (E1).</i></p> <p><i>“O abandono é residual, o absentismo tem vindo a baixar, os resultados académicos têm melhorado muito (subimos perto de 400 lugares no último ranking). “ (E 2).</i></p>
		2- Negativos	<p><i>“Não quer dizer que as gerações para trás vão continuar a viver assim, as gerações futuras vão ter outra perspetiva, não vamos ter estes problemas no futuro” (E 7).</i></p>
		3-Igualdade de oportunidades	<p><i>“Miúdos no pré-escolar, nos infantários, existirem outras oportunidades, os alunos entrarem no 1º ciclo com 6 anos.” (E 7).</i></p>
	2- O ideal		<p><i>“Uma escola onde não tivéssemos que lutar constantemente com as pessoas para que elas aceitassem as diferenças” (E1).</i></p> <p><i>“A escola ideal era aquela que de facto, a diferença não fosse olhada com desconfiança. “ (E1).</i></p> <p><i>“Isto parte pela capacitação das famílias,”(E 8).</i></p>
4-O profissional	1-Importância	1-Reconhecimento	<p><i>“Em termos de serviço social, verifica-se uma mais-valia.” (E1).</i></p> <p><i>“O trabalho que a Assistente Social faz é fundamental”(E 5)</i></p> <p><i>“A existência de um técnico de serviço social vai libertar os professores e outros colaboradores escolares,” (E 6).</i></p> <p><i>“Para os técnicos do SAAS (serviço de atendimento e</i></p>

			<p><i>acompanhamento social) esta articulação veio colmatar enumeras “falhas””(E 6).</i></p> <p><i>“ Mas realmente uma equipa multidisciplinar na escola, que uns aos outros se ajudem e que resolvam o que entretanto surge”(E 7).</i></p> <p><i>“O Serviço torna-se de mais qualidade quando também hà profissionalismo, empenho relativamente aos técnicos que fazem parte desta equipa. Isso verifica-se na escola, prima por isso” (E 7).</i></p>
	2-Valores	2- Pessoais 2.1-Sociais	<p><i>“Esperamos o mesmo que dos professores - que acreditem no projeto.” (E2).</i></p> <p><i>“Para além disso, o trabalho da escola foi recentemente distinguido com o selo "Escola Intercultural", s” (E 2).</i></p> <p><i>“O técnico de serviço social será porventura um dos profissionais mais discretos de uma escola:” (E 2).</i></p> <p><i>“Pelo que dele se exigem qualidades excecionais de mediação de diferenças, disponibilidade e compromisso para com a sua missão e,” (E 2).</i></p> <p><i>“A nossa área de intervenção é muito específica pois abrangemos as comunidades ciganas que residem” (E 6).</i></p> <p><i>“No que diz respeito à Comissão de Proteção há essa articulação e a qualidade do trabalho vem do profissionalismo que vem da pessoa” (E7).</i></p> <p><i>“Não queremos que as pessoas mudem para se identificarem ou para serem iguais em termos de padrão aos outros,” (E 8).</i></p>
	3- Articulação	3- Mediação	<p><i>“A articulação é uma preocupação constante no projeto.” (E2).</i></p> <p><i>“Entre técnicos, a relação profissional construída, assente nos mecanismos de comunicação e na partilha de objetivos, é a chave para o sucesso” (E 3).</i></p> <p><i>“Como profissionais, é indiscutível a importância da partilha de valores” (E 4).</i></p> <p><i>“Tenho de afirmar que a articulação das situações com o agrupamento que tem a presença do técnico é muito mais fácil e funcional” (E 6).</i></p> <p><i>“Na minha perspetiva se não trabalharmos de forma integrada e em rede, não vai funcionar,”(E 7).</i></p>
	4-Novas práticas de trabalho	4-Modelos de intervenção	<p><i>“Por outro lado, criaram-se circuitos de informação, através de dispositivos informáticos” (E2).</i></p> <p><i>“Depois, há o trabalho de confronto com as metas definidas no plano de melhoria e são implementadas mudanças, em termos pedagógicos e organizacionais” (E2).</i></p> <p><i>“A criação de condições que favoreçam a emergência de uma escola de qualidade,” (E 4).</i></p> <p><i>“Posteriormente desenvolver projetos e ações que contribuíssem para o processo de mudança de hábitos alimentares” (E 5).</i></p> <p><i>“Deveria ser obrigatória cada agrupamento s ter um técnico de serviço social? ”,(E 6).</i></p> <p><i>“. Nós temos de fazer a capacitação das pessoas,” (E 8):</i></p> <p><i>“Há cursos profissionais que podem integrá-los, ou um curso vocacional” (E 8).</i></p> <p><i>“Por ventura, uma equipa concelhia que seja capaz de partilhar entre si as estratégias, de planificar, que seja capaz de ajudar mutuamente inter-escolas.” (E 8).</i></p>

Anexos

Anexo 1

Ficha de sinalização de alunos do agrupamento de escolas de Louredo para a equipa técnica

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome completo _____	D.N. ____/____/____
Escola _____	Ano/turma ____ N° ____ Prof. Titular/DT: _____
Encarregado de Educação: _____	
Grau de parentesco _____	
Morada completa _____	
Contacto telefónico _____	

2. MOTIVO DE SINALIZAÇÃO

Áreas descritivas	Síntese (descrever áreas problemáticas)
Aprendizagem (p. ex. hábitos/métodos de estudo, rendimento escolar, leitura/escrita...)	
Afetiva/emocional (p. ex. autoestima, motivação, estabilidade emocional, humor)	
Social (p. ex. integração no grupo-turma, dinâmica familiar, comunicação...)	
Comportamento (p. ex. autocontrolo, atenção/concentração, disciplina, relação com pares e adultos...)	
Assiduidade	
Outras situações relevantes (p. ex. saúde, higiene, suspeitas de abuso/maus tratos)	

3. MEDIDAS/DILIGÊNCIAS EFETUADAS (MARCAR COM UM X)

<input type="checkbox"/>	Sensibilização junto do aluno
<input type="checkbox"/>	Contacto com pais/ encarregado de educação
<input type="checkbox"/>	Apoio ao estudo / Sala de Estudo
<input type="checkbox"/>	Outras: _____

Outras medidas (descrever ações específicas desenvolvidas não contempladas na lista anterior):

4.PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

--

Observações

Data de Sinalização ____/ ____/ ____

Assinatura de quem sinaliza _____

Data de receção: ____/ ____/ ____

Anexo 2

Processo Individual do Aluno
Serviço Social

Data de Abertura ____/____/____

Encaminhado por: _____

Identificação do aluno:

Nome: _____

Ano____Turma____Director /professor titular:

Nº de retenções: 1º Ciclo____2º Ciclo____3º Ciclo

Data de Nascimento ____/____/____

Morada: _____

Código Postal_____/____Freguesia_____

Filiação: _____

Encarregado de educação: _____

Grau de Parentesco: _____Estado civil_____

Morada: _____

Código Postal_____/____Freguesia_____

Telefone/Telemóvel _____/_____

Concelho:_____

Elemento de contacto rápido: _____

Caracterização do agregado familiar

Nome	Parentesco	D.N.	Est. Civil	Grau Escolar
Obs:				

Emprego

Situação. Face ao Trabalho	Ramo/Categoria	Empresa	Vinculo Contrato.

Obs:

Outras Fontes de Rendimento

Pensões Sociais	Prestações do C.R.S.S.	Outras Fontes
Obs:		

Complementos educativos

Educação especial:

Desde:

Apoio Pedagógico Acrescido:

Disciplina:

Tutoria:

Tutor:

Domicílio

Tipo de Habitação	Estado de Conservação	Divisões	Problemas habitacionais
Obs.			

Situação Sócio Económica

Renda/ Empréstimo Bancário	Saúde	Educação	Luz, água, telefone	Outras
Obs.				

Enquadramento Familiar:

Situação - Problema Apresentada

Diagnóstico Social

Acompanhamento Familiar/Ações desenvolvidas

Registo de atendimentos:

Data	Registo/Observação

Anexo 3

Plano de Intervenção da equipa de 1ª linha

PLANO DE INTERVENÇÃO DA EQUIPA DE 1ª LINHA/NÍVEL

1. Identificação do aluno

Nome completo _____

Data de nascimento: ____/ ____/ ____

Escola _____ Ano/turma _____ Nº _____

Prof. titular/DT _____

Encarregado de Educação _____

Grau de parentesco _____

Morada _____

Contacto _____

Filiação: _____

2. Situação sinalizada (data da sinalização, referir dificuldades sinalizadas)

3. Informação a recolher (Indicadores de risco que podem comprometer o desenvolvimento e bem estar do aluno)

Indicadores físicos

Indicadores comportamentais

Indicadores Escolares

Indicadores Familiares

4. Problemática identificada

--

5. Medidas a tomar

Medida	Objetivo	Responsável	Data de revisão da medida	Resultado

6. Resultados da intervenção efetuada

	<div><input type="checkbox"/> Arquivado:</div> <div>Encaminhado:</div> <div><div></div></div> <div>(entidade)</div>
--	---

7. Responsabilidade pelo processo

Gestor da sinalização/intervenção (indicar nome e função)

Assinatura _____

Data ____/____/____

Coordenador da equipa de 1ª linha _____

Data ____/____/____

Anexo 4

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE LOUREDO

Projeto TEIP

Ano letivo de 2014/2015

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

**PARA ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS PELA EQUIPA DE TÉCNICOS
ESPECIALIZADOS**

Solicita-se	autorização	ao	Encarregado	de	Educação	do	aluno
_____, matriculado no ano, na turma _____, no JI /							
EB1/ EB 2,3 _____, para que o respetivo educando seja							
acompanhado _____, neste Agrupamento de Escolas.							
<input type="checkbox"/> Autorizo							
<input type="checkbox"/> Não Autorizo							

Observações

--

Data: ____/ ____/ ____

O Encarregado de Educação,

Data de receção da autorização: ____/ ____/ ____

Elemento da Equipa de Técnicos Especializados TEIP:
